اتجاهات حديثة

فى المناهج وطرق التدريس

التطبيقات فى مجال التربية الأسرية

(الاقتصاد المنزلى)

تأليف

أ.د. كوثر حسين كوچك

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة حلوان

مدير مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية



عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت. ٣٩٢٦٤٠١

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ومن يتوكل على الله فهو حسبه، إن الله بالغ أمره قد جعل الله لكل شيء قدراً﴾.

[صدق الله العظيم]

عالم الكتب

نشر • توزيع • طباعة

الإدارة :

١٦ ش جواد حسنى - القاهرة

تليفون : ٣٩٢٤٦٢٦

فاكس : ٣٩٣٩٠٢٧

المكتبة :

٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : ٣٩٢٦٤٠١

ص.ب : ٦٦ محمد فريد

الرمز البريدى : ١١٥١٨

الطبعة الثانية

١٤٢٢ هـ = ٢٠٠١ م

الشركة الدولية للطباعة

المنطقة الصناعية الثانية - قطعة ١٣٩ - شارع ٣٩ - مدينة ٦ أكتوبر

☎ : ٣٣٨٢٤٠ - ٠١١/٣٣٨٢٤٢

الإهداء

بكل الحب الذى لايفنى، والتقدير والاعتزاز الذى لا ينتهى..... أهدى هذه الطبعة المطورة من كتابى «اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس» إلى روح زوجى العزيز الدكتور سعد مرسى أحمد، الذى عاش وتوفى مدافعًا عن مكانة الأستاذ المعلم.... وكانت آخر كلماته رحمه الله، «إن الأستاذية عطاء»..

وإني. وأنا أحاول إن أستكمل المسيرة.. فإنني أؤكد إيمانى الشديد بمكانة المعلم فى العملية التعليمية، وفى التطوير التربوى بشكل عام.... لذلك فإنى أهدى هذه الطبعة أيضًا لكل معلم يبذل الجهد، ويسهم بإخلاص فى تطوير التعليم فى مصرنا الحبيبة، وأدعو الله أن يكلل سعينا جميعًا بالنجاح والتوفيق؛ من أجل مستقبل باهر لوطني مصر، والذى أتمنى أن يجد مكانه البارز بين الأمم المتقدمة فى القرن الحادى والعشرين.

كوثر حسين كوچك

يناير ١٩٩٧

مقدمة الطبعة الثانية

ومرت الأيام... ما يقرب من أربعة عشر عاما، منذ صدور الطبعة الأولى من هذا الكتاب وزادت التجارب وتراكمت المعارف وتجددت الاتجاهات. وكان من الضرورى إعادة النظر فيما احتوته الطبعة الأولى لحذف ما يجب حذفه، وإضافة ما تنبغى إضافته، وتعديل وتطوير ما يتطلب ذلك.

وعند البدء فى تنفيذ هذه المهمة.. وجدت أن مايجب حذفه كثير، وما تجب إضافته أكثر، وما ينبغى تطويره وتعديله هو الكتاب بالكامل... حيث إننى قد لاحظت أن المستفيدين من الطبعة الأولى ليسوا فقط المتخصصين فى الاقتصاد المنزلى، وهى الفئة التى كانت مستهدفة أصلاً، وطالبنى أبنائى وبناتى وزملائى وزميلاتى بتوسيع دائرة الجمهور المستهدف، وتوجيه المحتوى لجميع التخصصات. واقتنعت بالفكرة... وكان تنفيذها يتطلب إشراك بعض الزملاء والزميلات فى إعداد الطبعة المطورة... وتخيرت مجموعة تمثل تخصصات نوعية مختلفة من قسم المناهج، واتفقنا على هذا العمل الجماعى... ولكن حالت الظروف، وربما قلة الحماس دون مشاركتهم الجادة؛ مما أضاع كثيراً من الوقت.. ولم يكن هناك مفر من أن أبدأ العمل بمفردى، وأن أحاول أن أحقق الهدف المنشود من هذا التطوير.

وبدأت، ولكى يأخذ الكتاب صورة تتفق مع أهدافه، كان لابد من تغيير تسلسل الفصول، عما كانت عليه فى الطبعة الأولى. ثم كان لابد ـ كذلك ـ من إضافة فصول جديدة بالكامل، وتوسيع دائرة الأمثلة التطبيقية. ومع كل ذلك رأيت أن أحتفظ بالتطبيقات الأساسية ومعظم الأمثلة، بل وبفصل كامل لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

وكما حدث معى فى الطبعة الأولى من هذا الكتاب، فقد حاولت تضمين عدد من المقالات والبحوث، التى قدمتها خلال السنوات القليلة الماضية فى عديد من المؤتمرات المحلية والدولية، والتى ترتبط ببعض موضوعات الطبعة المطورة.. ولايمكننى أن أغفل هنا أثر احتكاكى بالواقع العملى والتطبيقى فى مجال تطوير المناهج والمواد التعليمية، حيث شرفت باختيارى مستشارة لوزير التعليم فى المناهج وتطويرها منذ عام ١٩٨٨، ثم تشريفى بعد ذلك بتولى مسئولية مديرة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والذى شاركت فى إنشائه منذ كان فكرة حتى اليوم؛ حيث إزدهر ورسخ، وأصبح يؤدى دوراً أساسياً فى تطوير التعليم فى مصر، بل وامتدت خدماته وذاع صيته على مستوى العالم العربى كله، كما أنه أصبح من المؤسسات المعروفة على مستوى بعض الدول الأجنبية. أقول، إن هذا الاحتكاك العلمى

بميدان صناعة المناهج والمواد التعليمية كان له أثر كبير في تطوير هذه الطبعة من الكتاب الذى بين يديك

ومازال الكتاب يركز على قضايا بناء تطوير المناهج، وعلى العملية التعليمية بما تتضمنه من استراتيجيات وطرق، وما تعتمد عليه من مهارات وكنايات. وتضم الطبعة المطورة للكتاب عشرة فصول، هى على التوالى: **المنهج (مفهومه - عناصره - بناؤه - وتطويره)**، ويقدم المفاهيم الأساسية للمنهج، مع توضيح الخطوات العملية التى تمر بها المناهج فى مرحلة التصميم والبناء، مع عرض نماذج عملية لهذه الخطوات والإجراءات أما الفصل الثانى فهو بعنوان **تخطيط المنهج المدرسى تمهيدا للتدريس**، ويتناول مهارات المعلم التخطيطية، ويوضح مراحل التخطيط للتدريس وأساليب تنظيم محتوى المناهج، مع التركيز على الوحدات الدراسية كأسلوب لتنظيم المحتوى، وتقديم نماذج للوحدات من تخصصات مختلفة، ويقدم هذا الفصل تخطيط الدرس، وعناصر هذا التخطيط، ومقومات نجاح التخطيط.

ويتعرض الفصل الثالث: **المناهج والقضايا العالمية المعاصرة** لأهمية دمج مفاهيم القضايا العالمية المعاصرة فى محتوى المناهج، مع شرح تفصيلى لكيفية تحقق هذا الهدف ومع عرض نماذج لهذه القضايا.

وننتقل إلى الفصل الرابع: **التدريس، ماهيته، جوانبه، وتصميم مواقفه**، ويدور حول تصميم المواقف التعليمية والنظر إلى الموقف التعليمى كنظام داخل نظام أكبر، ومهام المعلم فى الموقف التعليمى، والمهارات اللازمة لمصمم المواقف التعليمية.

ونظراً لأهمية تحديد ووضوح الأهداف فى العملية التعليمية.. فقد خصص الفصل الخامس: **التدريس بالأهداف** لشرح تلك الأهمية، مع توضيح لمستويات الأهداف وتصنيفها، وتقديم أمثلة تطبيقية.

ويخصص الفصل السادس لموضوع: **المفاهيم والمدركات والتعميمات** وفيه شرح لأهمية التركيز على المفاهيم الرئيسية فى التدريس، وكيفية تحديد تلك المفاهيم والمدركات، وعلاقتها بالتعميمات والخلاصات، المرجو أن يتوصل إليها التلاميذ فى الموقف التعليمى، ويوضح الفصل بشىء من التفصيل المفاهيم والمدركات الأساسية فى مجالات مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

ويتناول الفصل السابع موضوع: **التقييم** فى العملية التعليمية، مع شرح لأنواع التقييم وأساليبه وأدواته، وتقديم نماذج من كل نوع منها.

ونتنقل فى الفصل الثامن لتناول **المهارات الأدائية فى التدريس**، ويعتبر هذا الفصل إضافة جديدة للكتاب؛ حيث يقدم بشيء من التفصيل ـ وصفاً للمهارة الأدائية، ثم كيفية ملاحظة السلوك الدال عليها؛ لتقييم مستوى اداء المعلم فى كل مهارة. ونظراً لأهمية تدريب المعلم على هذه المهارات قبل ممارسته للتدريس الفعلى فى المدرسة، فنشرح فى هذا الفصل فكرة التدريس المصغر، وكيفية تخطيطه والمبادىء الأساسية التى يبنى عليها التعليم المصغر؛ لتحقيق الفائدة المرجوة منه.

وفى الفصل التاسع: **طرق واستراتيجيات**، نتناول بعض استراتيجيات التدريس التقليدية، ونضيف إليها استراتيجيات جديدة نسبياً، وذلك لزيادة حصيلة المعلم من تلك الاستراتيجيات بما يمكنه من أداء أفضل فى المواقف التعليمية المختلفة.

ويختتم الكتاب بالفصل العاشر: **نظرة مستقبلية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)**، موضحاً فلسفة هذه المادة وأهدافها وأهميتها، ويناقش الفصل الدور المهم لهذه المادة ضمن علوم المستقبل؛ حيث تتيح دمج مفاهيم القضايا المعاصرة، والتى تعتبر من أهم الأهداف العامة للمناهج بوجه عام.

وفى ختام هذه المقدمة للطبعة الجديدة من هذا الكتاب لايفوتنى أن أتقدم بكل الشكر والعرفان لكل من كان له دور فى إعداده وإخراجه، سواء كان هذا الدور سلبياً كمن تراجعوا عن المشاركة فيه، أو من دفعنى بالتشجيع والإلحاح على إنجازه. كما أشكر ابنى العزيز، الأستاذ زكريا القاضى، لمتابعة الكتاب وإعداده فى مراحل ماقبل الطباعة وأثناءها.

وللأستاذ الدكتور أنور خورشيد كل الشكر والتقدير لتفضله بتصميم الغلاف. كما أقدم شكرى للأستاذ أشرف يوسف؛ لتبنيه نشر الكتاب وتقديمه للقراء فى مصر وفى الدول العربية، جزاه الله كل الخير.

وأتمنى أن أكون قد وفقت فى تقديم عمل نافع ومفيد، يثرى المكتبة العربية فى مجال التربية عامة، وفى مجال المناهج وطرق التدريس بوجه خاص

والله ولى التوفيق

كوثر حسين كوچك

مصر الجديدة القاهرة يناير ١٩٩٧

مُقَدِّمَة

بدأت الأفكار الواردة فى هذا الكتاب فى ذهنى منذ سنوات غير قليلة.. ولكننى رأيت ـ قبل نشرها ـ أن أخضع هذه الأفكار والآراء للتطبيق الفعلى وللتجريب الميدانى، خلال عملى لسنوات طويلة وتدريس لمقررات مختلفة، وعلى مستويات متباينة فى المناهج وطرق التدريس.

واستمر التطبيق.. واستمر التجريب.. واستمر التطوير والتعديل سنة بعد أخرى.

فى مرحلة من المراحل أصدرت كتاباً بعنوان«المدركات والتعميمات» ،وكان دراسة تحليلية لبنية علم الاقتصاد المنزلى.. ركزت فيه على ضرورة بناء المناهج والتدريس حول المدركات والمفاهيم الأساسية للمادة الدراسية ..ثم صدر لى كتاب «مقدمة فى علم التعليم»،ويتضح فيه اهتمامى بالنظر إلى مهنة التعليم نظرة تكنولوجية ،تعتمد على أسس وأصول ومهارات محددة.

كذلك نشر لى عدد من المقالات والبحوث على المستويات المحلية والدولية فى موضوع بناء وتصميم المناهج وفى مكونات المنهج.. واشتركت فى عديد من الندوات والمؤتمرات لمناقشة هذه الموضوعات.. كما أتيحت لى فرصة المشاركة فى بناء وتطوير مناهج الاقتصاد المنزلى فى مصر وبعض الدول العربية والأفريقية.. وقد استخدمت الهيكل البنائى للمنهج المدرسى الذى أقدمه فى هذا الكتاب، كأساس فى هذه المهام.. ومن خلال ذلك تبلورت وتطورت بعض تلك الأفكار، ونمت وتكونت آراء وأفكار جديدة.

وأخيراً آن الأوان لأن أجمع تلك الأفكار فى كتاب.. كان ذلك تحقيقاً لرغبات ملحة من الزميلات والزملاء ومن طلبة وطالبات الدراسات العليا.. وإنى أشكر لهم هذا الإلحاح الذى دفعنى لإصدار هذا الكتاب.

يتناول الكتاب ـ بالدرجة الأولى ـ قضايا فى بناء ومكونات المنهج المدرسى بصورة عامة، مع تطبيق ذلك فى أحد ميادين المعرفة هو الاقتصاد المنزلى.

والاقتصاد المنزلى أو التربية الأسرية لا تختلف فى أساسياتها التعليمية عن غيرها من أنواع التربية الأخرى، ولهذا.. فإن هذا الكتاب يتناول مكونات المنهج فى تكامل منبثق عن نظرة عامة بحيث يمكن استخدامه والإفادة منه فى مجالات مختلفة.

وسيلاحظ القاريء أن الأفكار والأمثلة الواردة فى الكتاب هى ثمرة دراسة وتجريب ومواقف خبرية كثيرة، فهو ليس كتاباً نقل أفكار الغير، وصبها على ورق ونسبها المؤلف إلى نفسه، وإنما هى حصيلة ممارسة وتجريب شخصى، ممارسة أعتز بها وأرجو أن يفيد منها المعلمون والدارسون، الذين يقومون بالتعليم والذين يتعلمون.

وأود أن أقدم شكرى لكل من الزميلات والزملاء والطلبة والطالبات ممن كان لآرائهم وتوجيهاتهم وإلحاحهم الفضل الأول فى صدور هذا الكتاب.

والله ولى التوفيق.

كوثر حسين كوچك

مصر الجديدة ـ القاهرة

مارس ١٩٨٣

الفصل الأول

المنهج

مفهومه - عناصره - بناؤه وتطويره

- ما المقصود بكلمة «منهج»؟
- أنواع المنهج ومستوياته.
- شرح لمكونات وعناصر المنهج.
  * أولاً: منطلقات المنهج.
  * ثانياً: فلسفة المنهج.
  * ثالثاً: أهداف المنهج.
  * رابعاً: أهداف التدريس.
  * خامسًا: الأنشطة التعليمية.
  * سادسًا: التقييم.
- أطر ونماذج لتصميم وبناء المناهج.
- نموذج مقترح لتخطيط مناهج المرحلة الإعدادية في مصر.
- نموذج لأسلوب تطوير المناهج والمواد التعليمية من جمهورية مصر العربية.



المنهج

مفهومه- عناصره- بناؤه وتطويره

أحيانًا يبنى الإنسان ويبتكر قبل أن يفكر فى الأسس التى صمم عليها هذا البناء أو هذا الابتكار. وعندما تنجح محاولاته.. يبدأ البعض ملاحظة واكتشاف الأسس التى أدت إلى نجاح هذه الأعمال. ثم تستخدم هذه الأسس المكتشفة فيما بعد لتصميم وبناء أعمال أفضل. وهكذا كان تقدم البشرية منذ قديم الزمن.. هكذا كان تقدم الزراعة، وهكذا كان تقدم فن المعمار، وهكذا كان تقدم الصناعة، وهكذا أيضاً كان تقدم التربية.

لقد بنيت المدارس ونظمت، وتعلم الأفراد، وتبارى المدرسون حول مايدرس وكيف يدرس... ولكن يُمكننا القول بأن هناك اهتماما متزايداً من قبل التربويين وعلماء النفس؛ لكى يحللوا عمليات التعلم بهدف تحديد الأسس العامة، التى تصمم عليها جميع أوجه العملية التعليمية، والتى تساعد على تعلم الأفراد وتوجيههم، وبمعنى آخر ظهر اهتمام بعمليات تصميم المناهج الدراسية.

ما المقصود بكلمة «منهج»؟

هناك عديد من التعاريف لكلمة المنهج، بين بعضها تشابه، وبين بعضها الآخر تناقضات. وقد تسفر هذه التعريفات عن مناقشات لفظية ومجادلات سيمانتيكية. ولكن لعل أشهر هذه التعريفات وأكثرها استعمالاً، هو أن المنهج تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب

تعليمية أم تدريبية. وينطبق هذا التعريف على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية، أو على الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية، والتي تستغرق عدة سنوات متتالية.

ولتوضيح وتبسيط هذا التعريف.. يمكننا أن نقول إن:

(١) المنهج هو مجموعة نوايا، أو خطط. وقد تكون هذه الخطط ذهنية، ولكن ـ وكما هو حادث في معظم الأحوال ـ تكون خطط المنهج مكتوبة.

(٢) المنهج ليس الأنشطة التعليمية في حد ذاتها، ولكنه تخطيط لهذه الأنشطة، وقد يفضل استخدام كلمة «برنامج» ؛ للإشارة إلى أنشطة المتعلم، التي تظهر أو تحدث عند تنفيذ أو تطبيق «المنهج».

(٣) يتضمن المنهج عديداً من النوايا، فهو يتضمن مايراد للتلاميذ أن يتعلموه، ويتضمن وسائل وطرق الحكم التي تستخدم لقياس وتقييم التعلم، ويتضمن الشروط أو المدخلات الواجب توافرها في التلاميذ ليقبلوا في البرنامج، ويتضمن كذلك الوسائل والأدوات والأجهزة التي ستستعمل، وقد يتضمن مواصفات المدرس المطلوبة.

(٤) يحتوى المنهج على النوايا المنظمة المقصودة، والتي تستهدف تشجيع وإحداث التعلم، ولا يتضمن الأنشطة العفوية غير المخططة أو غير المقصودة.

(٥) يركز المنهج على توضيح العلاقة بين مجموعة النوايا المنظمة التي يتضمنها، أى بمعنى آخر توضيح العلاقات بين مكوناته المختلفة كالأهداف والمحتوى والتقييم.. الخ، ويتضح من هذه العلاقات مدى تداخل هذه الأجزاء في كل واحد متكامل، أي إن المنهج في جملته هو «نظام».

أنواع المنهج ومستوياته:

بداية.. أود أن أتوقف عند استخدام مصطلح **«المناهج»** عند الحديث عن العملية التعليمية... ومن أكثر العبارات التي نسمعها تتردد على ألسنة الناس من كافة المستويات والمواقع: إن مناهج التعليم تحتاج إلى تغيير جذري.........إن المناهج صعبة ....إن المناهج غير مناسبة....... وغيرها من مثل هذه التقارير..

فولي الأمر الذي يشعر بكثرة الواجبات المدرسية المكلف بها ابنه، يقول: **المناهج** ثقيلة ومليئة بالحشو...

ولى أمر آخر يعلق على «**المناهج**» إذا رسب ابنه فى الامتحان بقوله: «المناهج» صعبة وغير مناسبة.... وقد يشكو المعلم أن «**المناهج**» طويلة ..... وقد يشكو التلميذ من صعوبة «**المناهج**» وعدم جاذبيتها أو ارتباطها بحياته....

وإذا دققنا النظر وحللنا هذه المقولات، لاكتشفنا أن كل فرد من هؤلاء المعلقين يتكلم عن «**شىء**»، يختلف تماماً عما يتكلم عنه الآخرون ... أن أيًا منهم لا يعنى «**المنهج المدرسى**» بمفهومه العلمى والتربوى، ولذلك نقول إن «**المناهج**» أنواع ومستويات، ولابد للمتحدث أن يحدد ما الذى يقصده بالضبط فى تعليقه هذا أو ذاك... ولتوضيح هذه الفكرة أعرض التصور التالى لأنواع ومستويات... «**المنهج**»..

١ـ المنهج المأمول الذي يحلم به المسئولون والتربويون؛ بمعنى أنه عند التفكير فى ماذا نقدم لأبنائنا وبناتنا فى مرحلة تعليمية ما، وكيف نقدمه لهم... تتسابق طموحات المربى والمسئول إلى أنبل وأعظم ما يمكن تقديمه لأبنائه، ويحلم أن تصل المدرسة إلى أعلى مستوى فى العالم.

٢ـ المنهج المكتوب... وعندما تبدأ عمليات تخطيط المناهج، تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع: حيث الإمكانات المحدودة، والكثافة فى الفصول، ونوع المعلم، ومستوى التلاميذ وبيناتهم..... ويتنازل المخطط عن بعض أحلامه؛ ليضع مناهج يمكن تحقيقها على أرض الواقع... ويحدد لها الأهداف، ويتخير المحتوى وينظمه، ويقترح أساليب التنفيذ والوسائل والأنشطة، وكذلك أساليب التقييم، ويصبح «**المنهج**» معداً للتنفيذ.

٣ـ المنهج المنفذ... يتحول المنهج المكتوب فى هذه المرحلة إلى شىء حى يدب بالحركة والنشاط فى شكل إعداد للكتب المدرسية وأدلة المعلم، ويخطط المعلم لدروسه، ويعد وسائله، ويقف مع التلاميذ ليدرس.... وهنا تتدخل شخصية المعلم وإمكاناته وقدراته ـ بالإضافة إلى النظام المدرسى والإمكانات المتاحة ـ لتحول المنهج إلى شىء آخر، يختلف بعض الشىء عما كان مخططاً.

٤ـ المنهج الذى يتعلمه التلميذ... وهو يختلف عن كل ما سبق؛ حيث تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتمامهم بمادة ما أكثر أو أقل من غيرها، كما تتدخل أنماط التعلم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ... ونتيجة لذلك يختلف «**المنهج**» الذى يتعلمه التلميذ عن «المنهج» الذى قدمه المعلم.

٥. **المنهج الذي يقيسه الامتحان**.... وتأتى أساليب التقييم والامتحانات لتركز على بعض الجوانب، وقد لاتركز بالقدر نفسه على جوانب أخرى... والامتحان هنا هو سيد الموقف التعليمى، وما يأتى فى الامتحان يعبر عن «**منهج خامس**» يختلف أيضاً عما سبق....

ولهذا أكرر السؤال: عندما يستخدم مصطلح «منهج» من أحد المعلقين على العملية التعليمية، **فماذا يقصد بالتحديد**؟؟

المقرر الدراسى، أم الامتحان، أم الكتاب، أم المعلم، أم تحصيل التلميذ، أم كل ذلك؟؟؟

وهذا يذكرنا بقصة الفيل والعميان الستة، الذين التفوا حوله فى محاولة لتعرف خصائصه، ليصفه كل واحد منهم على حدة.. فوصفه أحدهم بأنه يشبه الخرطوم، ووصفه الثانى أنه كجزع شجرة، ووصفه الثالث أنه حبل رفيع خشن... وهكذا وصفه كل واحد من الزاوية التى لمسها.. ولكن لم يصف أحد منهم «**الفيل**».

هذا الخلط فى المصطلحات واستخدامها يثير البلبلة، كما أنه لايعطى المؤشرات الفعلية والموضوعية لجوانب القصور أو الخلل. وتحديد هذه المؤشرات بدقة هو أولى خطوات التطوير والإصلاح.

شرح لمكونات وعناصر المنهج:

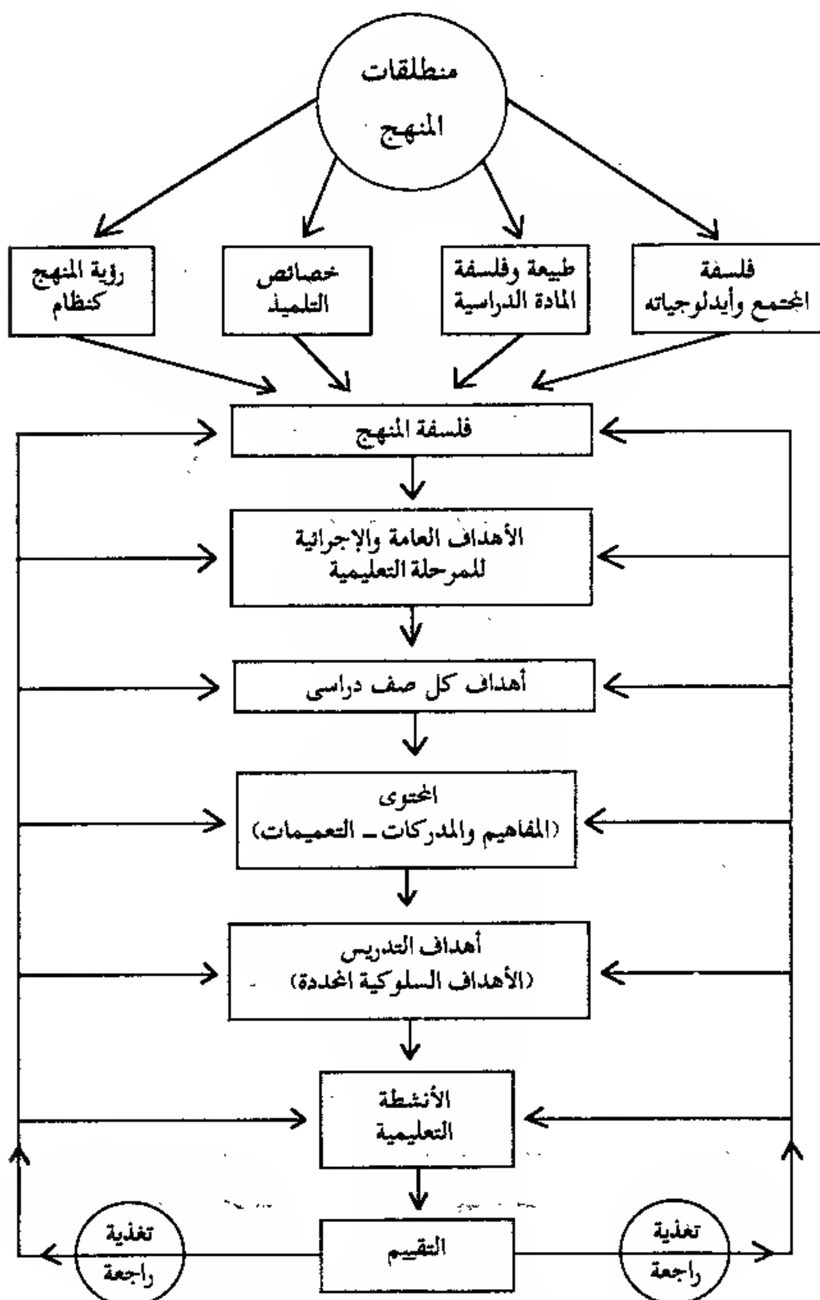
إن من أهم العوامل التى تساعد المدرس على تنفيذ المنهج بنجاح هو فهمه لبنية المنهج ومكوناته وعناصره وأجزائه، وعلاقات تلك المكونات بعضها بالبعض الآخر، وبالمنهج ككل.

يوضح الشكل (١ ـ ١) تصميماً للمنهج كنظام؛ حيث يعتبر المنهج كله وحدة واحدة أى نظام واحد، تترابط مكوناته وعناصره، وتتفاعل فى كيان واحد.

وفيما يلى شرح لهذه المكونات، قد يعين المدرس على فهم المنهج وتنفيذه فى يسر وبنجاح.

أولا: منطلقات المنهج

المنطلقات التى يبنى على أساسها المنهج، هى بمثابة المدخلات التى تؤثر على النظام «المنهج»، وتحدد أبعاده، ومكوناته، وبالتالى على مخرجات هذا النظام: أى على التعلم. وتعتبر منطلقات المنهج بمثابة المصادر الأساسية التى تشتق منها الأهداف العامة للمرحلة



شكل (١ ـ ١) : بنية ومكونات وعناصر المنهج.

التعليمية التى يوضع لها المنهج؛ فلا بد أن تنبع الأهداف من فلسفة المجتمع وفلسفاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كذلك لابد أن ينطلق المنهج من طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها كما تتأثر أهداف المنهج بطبيعة المتعلم وخصائص نموه، ومن المهم أن تنبع الأهداف التربوية من نظرة تكاملية شاملة للمنهج كنظام.

وفيما يلى مناقشة مختصرة لهذه المنطلقات، وتوضيح ارتباطها وتأثيرها على مناهج مادة من المواد الدراسية، وما تتضمنه من محتوى، وهى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

١ ـ فلسفة المجتمع وأيدلوجياته:

فالمنهج لابد أن يوضع المنهج فى إطار احتياجات المجتمع وأهدافه، وموارده، وما هو سائد فيه من قيم وتقاليد، وما يعتز به من تراث وعادات.

ونظراً لارتباط مناهج مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بالحياة الأسرية واليومية للأفراد.. فإن هذا المنطلق يعتبر مهماً جداً لتخطيط مناهج هذه المادة؛ حيث يجب أن تطبع هذه المناهج بالطابع الوطنى، وأن يرتبط محتواها بالواقع الذى يعيش فيه التلاميذ... ثم يتدرج ليشمل البيئات والثقافات الأخرى، وذلك بهدف تقوية شعور التلاميذ بالانتماء والولاء للوطن.

لذلك.. لابد أن تظهر المعالم الآتية بوضوح، من خلال منهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى):

(أ) العادات والتقاليد الشائعة في المجتمع؛ خاصة ما يرتبط منها بالحياة الأسرية، حيث يجب أن يركز المنهج على بناء العلاقات الاجتماعية فى الأسرة، على أساس أحكام الإسلام ونظرته للأسرة والقائمة على تماسكها واستمرار وجودها، واحترام مكانة المرأة وحقوقها، واحترام الصغير للكبير، والديمقراطية فى المعاملة. فيعتنى المنهج بتقديم بعض أنماط الحياة الأسرية قديما وحديثاً، وتعرف مزايا ومثالب هذه الأنماط المختلفة، على أساس من الحلال والحرام، واتباع لأوامر الله تعالى ونواهيه.

(ب) مظاهر التراث القومي وفنونه، وما يتميز به المجتمع من ثقافات ومظاهر حضارية وثقافية، والتى عمل المجتمع جاهداً على الحفاظ عليها واستمرارها عبر العصور. وعلى مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن تؤكد على إبراز هذا التراث وتدعيمه، وتطويره وفق المستحدثات العلمية والتكنولوجية المتقدمة، هذا مع الاحتفاظ بطابع وأصالة هذا التراث.

ويتحقق ذلك عن طريق عديد من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) مثل التركيز على ملامح هذا التراث، خلال دراسة المسكن وطرزه وأساليب تأثيثه، والأكلات المحلية والأنماط الغذائية، وكذلك الملابس الشعبية بأنواعها المختلفة، وماتتحلى به من سمات مميزة.

(جـ) **معالم النهضة الحديثة في المجتمع**، والمجهودات التى تبذلها الدولة والمؤسسات والهيئات؛ من أجل دفع عجلة التقدم والرقى فى المجتمع العصرى الحالى، على أساس أن المسئولية الأساسية للتربية هى تنمية الفهم الواعى للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة فى حل المشكلات التى قد تعترض موكب التقدم.

والمناهج الدراسية هى وسيلة تحقيق الأهداف التربوية؛ لذلك فمن الضرورى اعتبار معالم النهضة الحديثة سواء المعالم الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، من المنطلقات المهمة لتخطيط المناهج.

وترجع أهمية هذا المنطلق بالنسبة لمنهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) إلى أن هذا التطور السريع فى المجتمع يؤثر تأثيراً مباشراً على الحياة الأسرية، وهى محور الدراسة فى هذه المناهج. وعلى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن تساعد التلاميذ على فهم واستيعاب التطورات الحادثة فى المجتمع، ومعرفة كيفية مواجهتها، والملاءمة معها فى ظل تقاليد وقيم المجتمع، عن طريق بعض موضوعات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، مثل: التغذية وأثرها على صحة الأم والطفل، والعلاقات الأسرية، وإدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، والاهتمام بتنمية الوعى التخطيطى، وحسن استغلال الموارد المتاحة، وترشيد المستهلك، ودراسة الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة واستخداماتها السليمة.. وكذلك دراسة بعض المشكلات الناتجة عن هذا التطور، مثل: مشكلات المرأة العاملة، وتلوث البيئة، وتصارع القيم ين القديم والحديث...إلخ.

٢- طبيعة وفلسفة المادة الدراسية:

لاشك ان المواد الدراسية تختلف فى طبيعتها وفى فلسفاتها وبالتالى فى أهدافها، فبعض المواد الدراسية ذات طبيعة نظرية بحتة، كما أن لبعضها طابعاً تطبيقياً عملياً. وقد تختلف طبيعة المادة تبعاً لمراحل العمر، والرحلة التعليمية التى يخطط لها المنهج؛ ولهذا نؤكد أن طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها هى أحد المنطلقات المهمة للمنهج.

(أ) طبيعة التلميذ وخصائص نموه: إن فهمنا لطبيعة التلميذ وخصائص نموه منطلق مهم، من المنطلقات التي تؤثر على بناء المنهج. فلابد لمخطط المنهج أن يضع فى اعتباره حقيقة هذا التلميذ، كيف ينمو؟ كيف يتعلم؟ ماذا يثيره ويشجعه على التعلم؟ وماذا يثيره ويبعده عن التعلم؟ ما الخصائص السلوكية للتلاميذ فى كل مرحلة؟

ما الحاجات الجسمية والنفسية للتلميذ فى مراحل عمره المختلفة؟ وما المشكلات التى يتعرض لها التلميذ فى كل مرحلة؟

إن معرفة هذه الخصائص عن التلميذ تساعد مخطط المنهج على اختيار مكونات هذا المنهج؛ بحيث تتلاءم مع هذه الخصائص، وتتناسب مع طبيعة التلميذ الذى يوضع من أجله المنهج، وبذلك يمكن أن يتحقق هدفان فى وقت واحد، هما: بناء شخصية التلميذ، والوقاية من المشكلات التى قد تعترض العملية التربوية: أى إن دراسة خصائص كل مرحلة تساعد المربى على اختيار الدراسة المناسبة، فى الوقت المناسب للتلميذ، وتدريسها بالطريقة المناسبة.

وعلى هذا الأساس.. نشأت فكرة مطالب النمو أو الأعمال النمائية، وهى أعمال على الفرد أن يتعلمها فى كل مرحلة من مراحل نموه، وإن أتقنها.. فإن ذلك يساعده على الانتقال إلى مرحلة النمو التالية بشكل متوافق؛ أى إن الأعمال النمائية هى أنواع من التعلم، يجب أن تتم فى فترة معينة، وتحددها ثلاثة محددات، هى: طبيعة المرحلة النفسية والفسيولوجية والوسط الاجتماعى.

وإذا تتبعنا هذه الأعمال النمائية بالنسبة لتخطيط مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).. فسنجد أن البداية تكون منذ فترة الحضانة، سواء قضى الطفل هذه الفترة فى المنزل، أم فى دار حضانة خاصة.

وفى هذه الفترة يجرى التشكيل الاجتماعى لسلوك الطفل والطفلة إلى حد كبير؛ فهو يستطيع أن يعتمد على نفسه، ويستطيع أن يكتسب عادة المعيشة فى منزل منظم؛ فيتعلم النظام ويعرف أن لكل شيء مكاناً خاصاً به، ويتعلم المحافظة على نظافة منزله، أو أى مكان يحيا فيه، ويستطيع أن يتعلم بأنامله الصغيرة كيف توضع المهملات فى مكانها المناسب، وكيف يستطيع تنظيف المنضدة التى يعمل عليها، وكيف يعيد لعبه وأدواته إلى مكانها الخاص، ويتعلم كذلك تجميل المنزل باستخدام الصور أو وضع الزهور.

وفى فترة الحضانة يتم التشكيل الاجتماعى ـ إلى حد كبير ـ عن طريق تقمص الصغير لشخصية الكبار، دون تعلم مقصود، ولذلك تكون البداية مع الكبار والمشرفين على دور الحضانة، فهم القدوة التى يحتذى بها؛ مما يؤكد أهمية إعدادهم تربوياً وعلمياً؛ ليقوموا بهذا الدور المهم فى حياة الإنسان.

وفى المدرسة الابتدائية.. يستطيع الطفل أو الطفلة أن يتعلم القيام ببعض الأعمال، التى تحتاج لسيطرة أكبر على عضلات يديه؛ فيتعلم كيف يغسل كوبه أو طبقه، أو يغسل منديله. كما يستطيع أن يساعد فى المدرسة، وفى المنزل فى ترتيب المائدة أو تنظيفها، وفى تجميل المنزل بعمل بعض اللوحات الفنية، التى تنمى ذوقه وحبه للجمال.

وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل أو الطفلة تعلم بعض الأشغال الفنية، التى لا تحتاج إلى دقة كبيرة، ولهذه الأعمال الفنية فوائدها النفسية والانفعالية التى تعود على الشخصية؛ فهى تنمى فى الأطفال حب الإنجاز والخلق والابتكار، والاعتماد على النفس والشعور بالأهمية.

ومع اقتراب الانتهاء من فترة الطفولة، والاقتراب من المراهقة، تزداد أهمية تعليم التربية الأسرية. فمع بداية المراهقة.. تحدث تغيرات جسمية مهمة تجعل اهتمام المراهق يتجه إلى جسمه ومظاهر نموه والعلاقة بين الطول والوزن... فيهتم بالغذاء ومكوناته وفوائده الجسمية وأنواع الغذاء وعلاقة الغذاء برشاقة الجسم، ويهتم بمعرفة عدد السعرات اللازمة للجسم، كما أنه يحاول تعلم عمل بعض الأصناف البسيطة. ولذلك تعتبر دراسة التغذية وإعداد الأطعمة من المواد التى تشبع حاجة المراهقين والمراهقات، وتلقى إقبالاً واهتماماً كبيراً منهم.

كما تهتم الفتاة بالملبس وبالأناقة والفن فى اختيار ملابسها، وتعلم خياطة الملابس، وكل ذلك يشبع عندها هواية مهمة، وله عوائده على الشخصية من حيث تنمية الإنجاز والابتكار والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات وتأكيد الذات وقدراتها، كما تتعلم الفتاة شغل وقت الفراغ والإيجابية، ومع اهتمامهن بصنع الملابس.. يأتى اهتمامهن بالمحافظة على ملابسهن، وطريقة تنظيفها والأنواع المختلفة من المنظفات، وطرق التنظيف... إلخ.

وفى مرحلة المراهقة.. يتجه النمو من الذات إلى الموضوعات الخارجية؛ فبعد الاهتمام بالذات جسمياً وملبسياً .. نجد الاهتمام بالمنزل وتجميله والحديقة وجمالها؛ ففترة المراهقة يتركز فيها الاهتمام بالفنون والجمال، ولاعجب فهى فترة الرومانسية.

ومع تقدم فترة المراهقة، وازدياد اتجاه النمو من الذات إلى ماهو بعيد عن الذات.. يأتى الاهتمام بتنوع الأطعمة؛ فتميل الفتاة لتعلم أصناف من بلدان مختلفة؛ وتستطيع أن تدخل على طعام الأسرة تجديدات فى الطعام، تلقى ترحيباً من الوالدين والإخوة والأقارب.

ومع اقتراب فترة المراهقة من النهاية، والاقتراب من الرشد.. على كل فتى وفتاة أن يتعلم دوره فى المجتمع، ويتعلم العلاقات الاجتماعية فى الأسرة وخارجها، ومحاولة فهم أفراد الأسرة كالزوج والزوجة والأبناء والأقارب؛ فمستقبل الأسرة رهن بالقيم الأسرية، التى تتكون عندهم، ولذلك ينبغى أن يتعلموا أساليب حل المشكلات الأسرية فى الداخل والخارج، وأن يعرفوا شيئاً عن تربية الأطفال ودراسة نفسية الآخرين وكيفية التعامل معهم. ومشاركة الأفراد فى خلق الجو الاجتماعى السعيد فى الأسرة، هو دور لاينكره أحد، والبيت السعيد مصدره سعادة أفراده وسعادة المجتمع.

وتتميز فترة المراهقة المتأخرة بنضج الشخصية، والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير المجرد، وحل المشكلات سواء كانت مشكلات اقتصادية مثل ميزانية الأسرة أم اجتماعية، مثل مشكلات فى العلاقات الأسرية أو فى تربية الأطفال، هذا بالإضافة إلى مزيد من المهارات العملية اللازمة لتهيئة حياة أسرية سعيدة، ولاشك أن دور كل فرد فى الأسرة فى حاجة إلى تعلم وإلى تطوير.

(ب) تخطيط المنهج فى ضوء أسلوب النظم: المنطلق الرابع الذى تنبثق منه المناهج هو أسلوب النظم. ولاعتبار المنهج كنظام؛ لابد من التركيز على ثلاثة أمور أساسية، أولها التكامل والترابط والتفاعل المتبادل بين كل عناصر المنهج ومكوناته، واعتبارها ككل متكامل لايتجزأ ولا ينفصل بعضها عن بعض. وثانيها التكامل والترابط بين عناصر محتوى المادة الدراسية؛ ففى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) «يجب النظر إلى مجالات هذا العلم فى ترابط، والنظر إلى محتوى هذا العلم، على أنه وحدة مترابطة، دون فصل بين هذه المجالات حيث إنها مجتمعة تمثل الحياة الأسرية.

وثالثها العوامل الخارجية التى تؤثر فى هذا النظام وتربطه بغيره من النظم الأخرى فى إطار نظام آخر أكثر اتساعاً وشمولاً؛ بمعنى ربط منهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بغيره من مناهج المواد الدراسية، فى إطار أهداف كل صف، والأهداف العامة للمرحلة التعليمية.

ثانيا: فلسفة المنهج

تنبع الأهداف التربوية بشكل عام من فلسفة التربية التي يتبناها المجتمع؛ حيث تترجم الفلسفة فى أهداف واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ. ولتوضيح العلاقة بين فلسفة التربية وأهداف المناهج، أقدم ـ فى اختصار شديد ـ لبعض الفلسفات التربوية، وتأثيرها على المنهج.

* الفلسفة الرجعية

وهى تؤمن بالحقيقة المطلقة والدائمة (الحق ـ الخير ـ الجمال)، ولاتهتم بالتراث الثقافى وتطبيقاته الاجتماعية، وتؤكد على وجود حقيقة واحدة للأشياء .... وترى أن على المدرسة والمناهج ترسيخ هذه الحقائق عند كل تلميذ، ولايجب أن يساير المنهج اهتمامات التلاميذ المتعددة.

* الفلسفة التقليدية

وهى فلسفة محافظة تركز على التراث الثقافى وأهمية نقله للأجيال، جيلاً بعد جيل، وتتمسك بأشكال وتصنيفات المعرفة التقليدية: رياضيات ـ علوم .... إلخ، كأساس لمحتوى التعليم فى المدرسة .... ويجب ألا نغيرها أو نعدلها، وهدف الفلسفة التقليدية المحافظة على القديم، كما أنها تقاوم التجديد أو التغيير، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة بأنها تحقق الاستقرار فى العملية التعليمية.

* الفلسفة التقدمية

وترتبط بتطور الفكر التربوى فى أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين.... وتنادى بأن الأفكار ـ مهما كانت ـ فلا معنى لها ولا قيمة، إلا عندما تصبح جزءاً من خبرة الإنسان وتجربته، وأن النظريات تظل قليلة الجدوى؛ حتى يتم تطبيقها والإفادة منها.

تتميز الفلسفة التقدمية بالعقل المتفتح، والاتجاهات المرنة، التى تنظر إلى المعارف على أنها فى حالة تغير دائم، وأن على كل فرد أن يشارك فى هذا التغيير، وفى اتخاذ القرارات التى تهمه وتهم مجتمعه؛ ولذلك تعرف هذه الفلسفة بأنها أنسب فلسفة تربوية فى مجتمع

ديمقراطى، وعلى المدرسة أن تعد الأفراد؛ للقيام بدورهم الفعال والإيجابى فى اتخاذ القرارات فى المجتمع.

تؤكد الفلسفة التقدمية على ضرورة أن تبدأ المناهج الدراسية من الاهتمامات والمشكلات التى تواجه التلاميذ والطلاب، ثم تقودهم إلى المعارف الأوسع والأبعد...... وهنا تظهر أهمية طرق التعليم من خلال البحث والاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات ...... وتتميز المواقف التعليمية بالدور الإيجابى للتلاميذ، وديناميكية التفاعل وحرية الحركة .... ويوجه الاهتمام إلى النمو المتكامل للتلميذ عقلياً ووجدانياً ومهارياً، ولذلك نقول إن المناهج ـ وفقاً لهذه الفلسفة ـ تتمحور ليس فقط حول التلميذ واهتماماته؛ ولكن أيضاً حول التلميذ بصفته عضواً فى المجتمع.

*** الفلسفة التجديدية**

أو فلسفة إعادة البناء، وتعتبر فى كثير من مبادئها امتداداً للفلسفة التقدمية، مع فرق جوهرى واحد، هو: الاهتمام الكبير بالمستقبل، ومستقبل الحضارة فى هذا الكون.

ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات الحالية فى المجتمع لم تعد كافية ـ بشكلها الراهن ـ للتعامل مع مشكلات العصر وتوقعات المستقبل، وينسحب ذلك على المؤسسات التعليمية.

تركز هذه الفلسفة على مجتمع، يشترك كل فرد فيه فى تحقيق مصالح الآخرين، ويحسن استخدام الموارد ويعمل على زيادتها .... وعلينا أن نهتم بدراسة المستقبل، كما نهتم بدراسة الماضى، لأن الحاضر ليس فقط نتيجة الماضى، ولكنه أيضا نتيجة المستقبل الذى نتوقعه؛ حيث نتخذ القرارات التى تحكمنا فى الحاضر، بناءً على هذه التوقعات.

وبينما ترتبط الفلسفتان: الرجعية والتقليدية بالماضى، وترتبط الفلسفة التقدمية بالحاضر.. فإن فلسفة إعادة البناء ترتبط بالمستقبل، وتختلف فى ذلك عن الفلسفة التقدمية، فهى تؤكد على أن تخطيط المناهج الدراسية لابد أن يتم فى ضوء نتائج مستقبلية واضحة، ومخرجات محددة، ينبغى الوصول إليها؛ لتحقق حياة أفضل للفرد.

وعلى المناهج أن تهيىء الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالمشكلات وتوقعها، ووضع الحلول المناسبة لها بأسلوب علمى وبتفكير إبداعى، ويؤكد أصحاب هذه الفلسفة على أن حكمة

الإنسان لاتتمثل في قدرته على تجميع أحداث الماضى، ولكن تتمثل فى المسئولية التى يتحملها عن مستقبل الإنسانية.

وإذا نظرنا إلى السياسة التعليمية المعلنة فى مصر، وإلى تصريحات المسئولين، لتأكدنا أننا نتبنى فلسفة إعادة البناء أو الفلسفة التجديدية، التى تهتم بالتراث وبالأصالة العريقة لمصر، كما تهتم بمشكلات الحاضر، ولكنها ـ بالدرجة الأولى ـ تركز الاهتمام نحو استشراف المستقبل والاستعداد لمواجهة تحدياته، وتربية أجيال الحاضر؛ لتعيش بنجاح في القرن الحادى والعشرين.

وننتقل الآن إلى نقطة الانطلاق فى تطوير المناهج، وهى كما سبق أن ذكرت، تحديد الأهداف..

ثالثا: أهداف المنهج

تستمد أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية فى المجتمع، والتى تعكس ـ كما قلنا ـ الفلسفة التربوية التى يتبناها المجتمع. وتُستمَد أهداف التربية من ثلاثة مصادر أساسية: أولها، القيم الإنسانية الأصيلة، وثقافة هذا المجتمع وتقاليده وعقائده، وهذه الغايات تحاول التربية من خلال المناهج الدراسية تحقيقها فى شخصية التلاميذ والطلاب لتخلق منهم أفراداً متميزين بأنبل الصفات الإنسانية، وثانيها **حاجات المجتمع** الذى يهيأ الطلاب للعيش فيه، والعمل لخدمته وتحسينه ورقيه وتقدمه، أما ثالثها فهو **خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم** نفسه، وجوانب نموه العقلى والحركى والوجدانى. ويحاول التربويون تحقيق التوازن بين هذه المصادر الثلاثة، دون أن يطغى أى منها على الآخرين.

وعند تحديد أهداف المناهج لمرحلة تعليمية ما.. أو لمادة دراسية ما، فلابد أن تعكس هذه الأهداف الغايات التربوية، التى يتبناها ويحددها المجتمع لنظامه التربوى والتعليمى..

تتدرج الأهداف من العمومية والشمول إلى التحديد والتخصيص؛ حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية، التى تحدد السلوك المستهدف، الذى يحدث لدى المتعلم كنتاج لتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك...

وكلنا نتفق على ضرورة أن تتصف أهداف المنهج **بالنظرة المستقبلية**؛ حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط المناهج، ولابد في الوقت نفسه أن تتصف الأهداف **بالواقعية**؛ حتى يمكن تحقيقها. ويراعى أيضاً **شمول الأهداف** لنضمن

تحقيق **النمو الكامل للطلاب** عقلياً وحركياً ووجدانياً، وفى ذات الوقت نحقق **أهداف المجتمع**، ونعد له القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم..... ولابد للأهداف أيضا أن تحقق **الأهداف الأكاديمية** المرجوة من المواد الدراسية المختلفة، التى تتضمنها المناهج، بما فى ذلك الجوانب العلمية، والأدبية، والفنية، والمهارية.....

ونظراً لسرعة تغير المعارف والمعلومات.. لم يعد التركيز فى أهداف المنهج على حفظ وتخزين كم كبير من الحقائق والمعلومات، وإنما تحول التركيز إلى تنمية القدرات العليا للتفكير؛ فالمهم أن يتعلم الطالب كيف يفكر بدلاً من ماذا يفكر... المهم أن يتعلم الطالب كيف يحل المشكلات بأسلوب علمي ومنطقى، وكيف يتعامل مع المعلومات، وكيف يحصل عليها، وكيف يتعامل مع الموارد ويحافظ عليها وينميها. والمهم أن يتعلم الطالب فن الحوار، وآداب التعامل، وديمقراطية السلوك؛ فيتقبل الآراء المختلفة، ويحترم وجهات النظر المتباينة. والمهم أيضاً أن يتعلم أن لكل مشكلة أكثر من حل، وأكثر من أسلوب للوصول إلى هذا الحل، وأن يتعلم الاعتماد النفس، ويتعود على التعلم الذاتى، ويدرك أن التعليم لايتوقف عند جدران الفصل أو المدرسة، وإنما هناك مصادر متعددة للتعلم، وأن التعلم عملية تستمر مدى الحياة..

تنتج الأهداف العامة الإجرائية لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) فى المرحلة التعليمية التى يوضع لها؛ إذ لابد من تحديد الأهداف المنشودة من كل مرحلة تعليمية؛ فمثلاً ما الأهداف المراد تحقيقها بنهاية المرحلة الابتدائية؛ وما الأهداف المراد تحقيقها بنهاية المرحلة الإعدادية، وكذلك بالنسبة للمرحلة الثانوية؟ وتختلف هذه الأهداف تبعاً لنوع التعليم؛ فتختلف أهداف المرحلة الإعدادية المهنية عن أهداف المرحلة الإعدادية العامة مثلاً.

ولا ترتبط أهداف المرحلة التعليمية بالمواد الدراسية قدر ارتباطها بقدرات وإمكانات ومهارات المتعلم؛ حيث تجيب هذه الأهداف عن السؤال التالى:

ما المهارات والمعلومات والسلوكيات الواجب على خريج هذه المرحلة أن يكون قادراً على أدائها؟

ثم تنتج من هذه الأهداف مجموعة الأهداف، التى تتحقق فى نهاية كل صف دراسى على حدة. وتصاغ كل هذه الأهداف صياغة إجرائية، تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه، من

خلال كل مادة فى نهاية المرحلة التعليمية، وتترجم هذه الأهداف إلى صياغات إجرائية، تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه من خلال المادة فى نهاية كل صف دراسى.

تصنف الأهداف ـ تبعاً لجوانب النمو ـ إلى أهداف معرفية وتركز على مايتعلمه التلميذ والتلميذة من معلومات وحقائق علمية، وأهداف نفسحركية (مهارية)، وتركز على مايتعلمه التلميذ والتلميذة من مهارات يدوية، ثم أهداف وجدانية وتركز على ما يكونه التلميذ من ميول واتجاهات وقيم.

ومن البديهى أن أهداف كل صف دراسى هى امتداد ونمو للصف السابق له، وذلك تأكيداً على مبدأ الترابط والاستمرارية والتتابع فى المنهج الدراسى. وأن حصيلة أهداف الصفوف الدراسية مجتمعة تكون الأهداف الإجرائية العامة لكل مادة دراسية فى المرحلة التعليمية كلها.

ثالثا: المحتوى

محتوى المنهج هو الأفكار والعناصر الأساسية، **أو المدركات والمفاهيم الرئيسية** المراد أن يتعلمها التلميذ فى كل صف من صفوف المرحلة التعليمية. والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج؛ لذلك يجب أن يصاغ المحتوى بطريقة واضحة، تمكن المعلم/ المعلمة من فهم المطلوب تدريسه بالضبط دون لبس أو تخمين، ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كل مفهوم وكل مدرك من هذه المدركات، **والتعميمات هى**، الخلاصات التى توضح مستوى التعلم بالنسبة لعناصر المنهج.

وعلى هذا الأساس.. فمن المهم أن يصمم المنهج فى صورة مفاهيم ومدركات أساسية وفرعية لكل صف دراسى، ومع كل مفهوم ما يفسره من تعميمات. ويوضح هذا الأسلوب فى تخطيط محتوى المنهج، مدى النمو فى المدركات من صف إلى الصف الذى يليه؛ منعاً للتكرار وضماناً للتتابع والتكامل والنمو فى محتوى المنهج.

ويتناول الفصل الخامس من هذا الكتاب موضوع المفاهيم المدركات والتعميمات بشيء من التفصيل.

رابعا: أهداف التدريس

أهداف التدريس هي الأدلة السلوكية التي تبين مدى ما تعلمته التلميذة وتعلمه التلميذ من المحتوى الذى يتضمنه المنهج، وهى تعتبر ترجمة للأهداف التعليمية على مستوى الصف، فى صياغات أكثر تحديداً وأكثر دقة، وأكثر قابلية للقياس.

ولعل إتقان المدرس لصياغة الأهداف التدريسية صياغة سليمة، يعتبر من أهم المهارات اللازم توافرها فى كل مدرس، بصرف النظر عن مادة تخصصه، أو عن المرحلة التى يدرس لها.

ويتناول الفصل السادس من هذا الكتاب موضوع الأهداف، من حيث أنواعها ومستوياتها وتصنيفاتها وأساليب صياغتها بالتفصيل.

خامسا: الأنشطة التعليمية

النشاط التعليمى هو حصيلة متكاملة ومتداخلة من المتغيرات، التى تشكل الموقف التعليمى. وتشكيل الموقف التعليمى هو صميم عملية التدريس؛ حيث يقال إن **التدريس هو تهيئة وتشكيل البيئة التعليمية التى تعمل على حدوث التعلم عند التلاميذ**؛ أى إن النشاط التعليمى هو الوسيلة التى تتحقق عن طريقها الأهداف التدريسية؛ لذلك فمن المهم أن يختار المدرس أنواع الأنشطة، التى توائم الأهداف المحددة للدرس، وتوائم أيضاً المحتوى الذى يخطط لتدريسه، وكذلك عليه مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، ومراعاة ميول التلاميذ، بحيث تدفعهم الأنشطة المختارة للمشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر فى الموقف التعليمى.

ومن الضرورى أن ينوّع المدرس فى الأنشطة التعليمية، التى يختارها سواء فى الدرس الواحد أو من درس إلى آخر؛ فهذا يؤدى إلى تعلم أفضل؛ حيث إن هذا التنوع يمنع الرتابة والملل عند التلاميذ وحتى عن المدرس ذاته.

ويتناول الفصل العاشر من هذا الكتاب موضوع الأنشطة التعليمية بشيء من التفصيل.

وأود أن أنوه هنا إلى الفرق بين الأنشطة التعليمية التى يخطط لها المدرس لكى يحقق أهداف تدريسه، وبين الأنشطة المصاحبة لخطة الدراسة؛ فهذه الأنشطة المصاحبة تضم المجالات

الاجتماعية والترفيهية والثقافية، التى يقوم بها التلاميذ وفقاً لاختيارهم الحر ورغباتهم الخاصة، ولاتكون لها علاقة مباشرة بأى من المقررات الدراسية، وإنما هى جزء من المنهج المدرسى المتكامل، مثل: جمعيات المسرح، والخطابة والمناظرة، وجمعيات الرحلات، والتمثيل والموسيقى والهوايات المختلفة.

ويناقش الفصل العاشر الأنشطة التعليمية التدريسية، والتى يعدها المدرس لتحقيق أهداف الدرس، وهى بذلك تشمل كل ما يحدث فى الموقف التعليمى، سواء سلوك وأفعال المدرس أو التلاميذ.

سادسا: التقييم

وبعد انتهاء تنفيذ الأنشطة التعليمية ـ سواء داخل الدرسة أو خارجها ـ تأتى مرحلة التقييم؛ للتأكد من مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة من المنهج بشكل عام. والأسئلة التى تطرح فى هذه المرحلة هى: إلى أى مدى تحققت الأهداف بالنسبة للمتعلم وبالنسبة للمعلم؟... ما الأهداف التى تحققت بمستوى عالٍ، وما الأهداف التى لم تتحقق؟ وما العوامل التى أدت إلى تلك النتائج؟ وهنا نتعرف مواطن القصور ومواطن القوة فى جوانب المنهج والعملية التعليمية، وتوضع الخطط لتحسين الموقف مستقبلاً. وسيأتى الحديث عن التقييم ـ بشئ من التفصيل ـ فى الفصل السابع من هذا الكتاب.

ولكن يجدر بنا هنا أن نتوقف لحظة لنناقش الجدل، الذى يدور حول استخدام مصطلح «تقييم»، وهل الأصح استخدام مصطلح «تقويم»؟

وأود هنا أن أشرح وجهة نظرى فى هذا الصدد...

أولاً.. أسجل أن مجمع اللغة العربية فى القاهرة قد أجاز استخدام مصطلح تقييم؛ للدلالة على عملية تحديد وتقدير قيمة الشئ، وتبيان جوانب القوة وجوانب الضعف فى الشئ أو الموقف الذى نقيمه؛ للتفرقة وإزالة اللبس، بين هذا المعنى وتقويم الشئ؛ بمعنى إصلاحه وتعديله. وعلى ذلك.. فإننى أفضل استخدام مصطلح **«تقييم»** الموقف التعليمى فور الانتهاء منه، وتقييم المناهج بعد إعدادها وتنفيذها؛ لتعرُّف مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وأسباب النجاح والفشل، وجوانب القوة والضعف.. وفى ضوء نتائج التقييم.. يمكننا تعديل المسار، وإصلاح الأخطاء؛ أى يمكننا القيام بعمليات التقويم اللازم.

سابعا: التغذية المرتدة

وهى البيانات والمعلومات والنتائج، التى نحصل عليها؛ نتيجة لعمليات التقييم، وهى تدلنا على مواطن الضعف أو القوة، وما إذا كان ضعف النتائج راجعاً إلى (الأهداف) التى وضعناها؛ بمعنى أن تلك الأهداف ـ فى حد ذاتها ـ لم تكن مناسبة أو لم تكن محددة، أو لم تكن واضحة..

وقد تدلنا التغذية المرتدة على أن سبب عدم تحقيق الأهداف ترجع إلى (المحتوى) الذى تخيرناه؛ فقد يتضح لنا أن المحتوى لم يكن مناسباً، أو لم يكن مرتبطاً بالأهداف، أو لم يكن فى مستوى المتعلمين، أو لم يعرض بطريقة تساعد على الفهم والاستيعاب، أو... أو...

وقد تشير التغذية المرتدة إلى أن أسباب عدم تحقيق الأهداف يرجع إلى (الأنشطة التعليمية)؛ فقد تكون غير شائقة، أو غير مرتبطة بالمحتوى وبالأهداف، أو قد تكون بعيدة عن اهتمامات وميول المتعلمين أو عن بيئتهم وظروفهم الاجتماعية أو... أو...

وقد تشير التغذية المرتدة إلى أن **اساليب التقييم**، التى حكمنا من خلالها على مدى تحقيق الأهداف، هى ذاتها غير مناسبة؛ فقد تكون وسائل التقييم غير صادقة، وغير مرتبطة بالأهداف، أو لم تراع الفروق الفردية بين المتعلمين، أو... أو...

ولهذا نلاحظ فى شكل (١ ـ ١) أن الأسهم الممتدة من التغذية الراجعة تشير إلى كل عناصر ومكونات المنهج.

أطر ونماذج لتصميم وبناء المناهج

بداية.. نتفق على أن المنهج هنا هو مجموعة متكاملة من الأنشطة التعليمية المقصودة والمخططة والمنظمة فى إطار تعليم مدرسى، وتدور هذه الأنشطة حول:

(أ) مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات.

(ب) اهتمامات تلاميذ هذه المرحلة العمرية، والمرتبطة بنموهم الشخصى.

(جـ) القضايا العالمية التى تهمهم، وتهم العالم من حولهم.

وتتميز مناهج المرحلة الإعدادية بأنها مناهج مترابطة ومتكاملة ومتداخلة؛ بمعنى أنها تخطط حول مواقف تجذب التلميذ وتثير فضوله وحبه للاستطلاع، وبالتالى تثير دافعيته

للتعلم.... ويفضل تقديم هذه المواقف فى صورة مشكلات نريد حلها problem - Centered Curriculum.

وللوصول إلى هذه الحلول.. نتعلم الموضوعات المختلفة، ونمارس المهارات المتعددة، ونطبق ما نتعلمه، ويتم كل ذلك فى إطار من التفكير العلمى المنظم؛ فتنمو بذلك قدرات التلاميذ على الإبداع والابتكار.

وقد حاول أساتذة المناهج وضع أطر ونماذج مختلفة؛ لمساعدة مخطط المنهج أن يحقق هذه الأهداف. وقد اخترت من هذه الأطر ما يناسب مناهج المرحلة الإعدادية، وما يتفق مع آمالنا وطموحاتنا فى التطوير.

(١) نموذج دونالد إيكورن Donald Eichorn:

لقد أسس إيكورن نموذجه بناء على القوى المتصارعة، التى يواجهها المراهق الصغير، تلميذ المرحلة الإعدادية. وهى: تغيراته الجسمية والقوى الخارجية ممثلة فى البيئة المحيطة، وهذين البعدين يكونان نموذجاً نفسى/ اجتماعى، ولذلك قسم إيكورن المنهج إلى قسمين، وأطلق على القسم الأول المنهج التحليلى، وعلى القسم الثانى المنهج الثقافى.

يضم القسم الأول أربعة مكونات، هى:

* اللغات
* الرياضيات
* الدراسات الاجتماعية
* العلوم

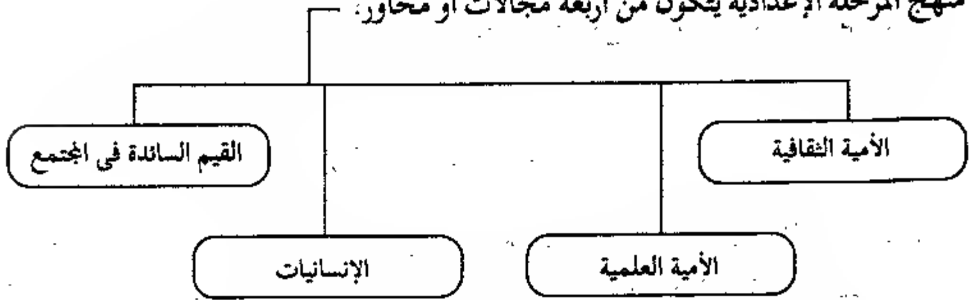
ويركز القسم الثانى (المنهج الثقافى) على:

* التذوق الجمالى (الفنون رسم/ موسيقى).
* دراسات ثقافية واجتماعية (مواقف حياتية).
* دراسات عملية (تطبيقات عملية ـ اقتصاد منزلى).
* تربية رياضية.

ويخطط لهذين القسمين في توازن وترابط، ثم يضع المتخصصون المحتوى المناسب لكل جانب ولكل مكون، وينتج من هذا كله برنامج وخطة الدراسة، والمحتوى لمناهج المرحلة الإعدادية.

(٢) نماذج كاليفورنيا:

لقد استغرق التوصل إلي هذا النموذج سنوات من الدراسة والمناقشات، وانتهى إلى أن منهج المرحلة الإعدادية يتكون من أربعة مجالات أو محاور:

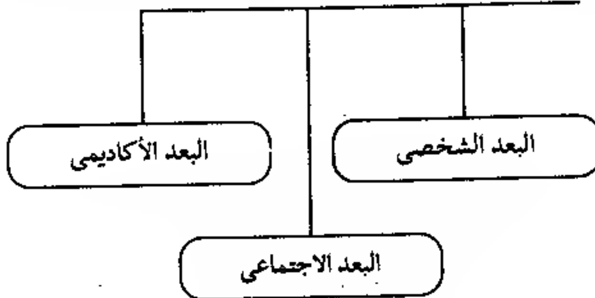


وترجمت هذه المجالات أو هذه المحاور إلى موضوعات دراسية وساعات زمنية، للدراسة على النحو التالي:

المادة	الزمن
اللغة	٤,١٥ ساعة
قراءات/ آداب	٤,١٥ ساعة
رياضيات	٤,١٥ ساعة
علوم وصحة	٤,١٥ ساعة
جغرافيا وتاريخ	٤,١٥ ساعة
فنون بصرية وأدائية	٢ ساعتين
تربية بدنية	٣,٢٥ ساعة
توجيه وإرشاد	١ ساعة
مواد اختيارية	٣ ساعات
المجموع	٣٠ ساعة في الأسبوع

(٣) نموذج هارفى آلين Harvey A.Allen وآخرين:

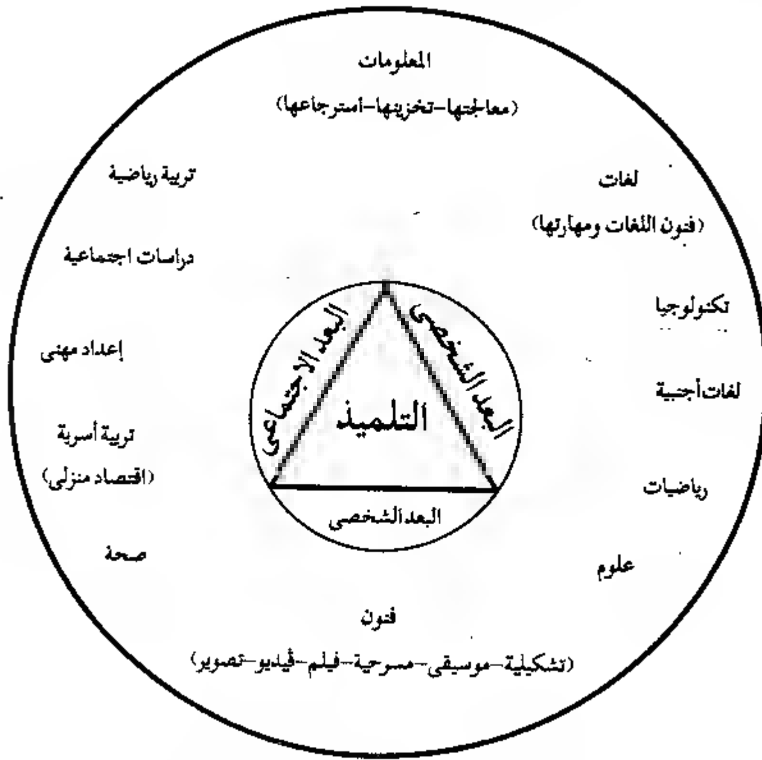
وضع هذا النموذج لمناهج المرحلة الإعدادية سنة ١٩٩٣، ويتميز بتركيزه على أهمية دور تخطيط المناهج واختيار المقررات ومحتواها حول التلميذ المتعلم، ولابد أن تحقق المناهج أبعاداً ثلاثة للمتعلم، هي:



وتختار المقررات والمواد الدراسية، بحيث تحقق كل مادة أهداف هذه الأبعاد الثلاثة، أما المواد الدراسية التى يقترحها هذا النموذج .. فهى:

- اللغات (فنون اللغة ومهاراتها: قراءة ـ كتابة ـ تحدث ـ استماع)
- فنون (تشكيلية ـ موسيقى ـ مسرح ـ فيلم ـ ڤيديو ـ تصوير)
- رياضيات
- دراسات اجتماعية
- علوم
- صحة
- لغات أجنبية (لغة أو أكثر)
- تربية بدنية
- تربية أسرية (اقتصاد منزلي)
- مواد اختيارية
- معالجة وتخزين واسترجاع المعلومات
- إعداد مهني (صناعى-زراعى-تجارى)

والشكل (١ ـ ٣) يوضح هذا النموذج.



شكل (١ ـ ٣) : مخطط يمثل نموذج هارفى آلين وآخرين.

وعلى كل مادة من المواد السابقة أن تسهم فى تحقيق الأهداف التالية:

أهداف البعد الشخصى:

١) يفهم التغيرات السريعة التى تحدث له سواء الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ويتوافق معها، ويعرف كيف تؤثر هذه التغيرات فى نوعية حياته الحالية والمستقبلية.

٢) يكوِّن مفهوماً إيجابياً عن ذاته، ويعرف أبعاد شخصيته، وفهم العلاقة بين رؤيته لذاته وبين واتجاهاته وسلوكه.

٣) يبحث عن ويكتشف القيم الشخصية،والأخلاقيات، وأصول التعامل فى دوائر اجتماعية مختلفة(فى المدرسة،فى البيت،فى المجتمع).

٤) يكتسب تقبل آراء زملائه ويحتفظ بهذا التقبل، ويتضمن ذلك فهماً لديناميكيات التفاعل مع الأقران.

٥) يتوصل إلى رؤية متوازنة بين استقلاله عن والديه وأسرته، مع استمرار اعتماده عليهم وعلى الكبار في مواقف معينة للمساندة والمآزرة.

٦) يواجه التحديات التي يواجهها، والتي تفرضها اهتماماته وعلاقاته (نوع الترفيه الذى يشترك فيه، وملابسه، والموسيقى التي يسمعها...).

٧) يوازن بين توقعات الآخرين منه، ويشمل ذلك زملاء المدرسة، وأفراد أسرته، والمدرسة، والمجتمع.

٨) ينمى انتماءات مع أفراد آخرين، ولأنشطة معينة، ولمجموعات خاصة؛ مما يشعره باعتزازه بنفسه، وبالقدرة على المشاركة والإنجاز.

أهداف البعد الاجتماعي:

١) يفهم فكرة الاعتماد المتبادل بين الأفراد، والمجموعات،والثقافات،والدول في عالم واحد.

٢) يدرك الاختلافات بين الأفراد من بيئات مختلفة، أو من ثقافات مختلفة في المجتمع الواحد، وكذلك الاختلافات بين الذكور والإناث.

٣) يتعرف المشكلات البيئية في مجتمعه وفي العالم، مثل: التلوث، والتخلص من القمامة، والنفايات الذرية، وأثر ذلك على نوع الحياة على الأرض.

٤) فهم التكوينات السياسية للحكومات، ويتعرف الإيديولوجيات التي تنمى الحرية والديمقراطية، أو تلك التي تكون الضغوط والكبت عند الشعوب.

٥) يتفهم أبعاد القضايا الاقتصادية سواء على مستوى الأفراد أو الأسر، والعوامل التي تتدخل في تكافؤ الفرص، وعلاقة الاكتفاء الاقتصادى بالقوة والحرية.

٦) يدرك مفهوم التكنولوجيا كأسلوب تفكير، يؤدى إلى القدرة على حل المشكلات والإبداع، كما يفهم علاقة المنتجات التكنولوجية بمستوى رفاهية الأفراد والدول، والسلوك القيّمى في استخدام التكنولوجيا.

٧) يتعرف أبعاد المشكلات التى تواجه الشباب (رفاق السوء – المخدرات – انحرافات السلوك ـ السلبية والأتكالية ـ الإنمالية...).

أهداف البعد الاكاديمى:

حيث إن لكل مادة أو مجموعة مواد دراسية أهدافها الأكاديمية الخاصة.. فإن التركيز هنا ينصب على الأهداف الأكاديمية العامة، والتى تتلخص فى:

– تنمية قدرات التلاميذ على التفكير فى مستويات عليا؛ حيث أصبح تعليم التفكير أحد أهم أهداف مناهج التعليم، ومن أمثلته:

التفكير الناقد ـ التفكير المتأمل ـ البحث والاستقصاء ـ حل المشكلات ـ الإبداع والابتكار ـ التفكير الشامل ـ التفكير المجرد.

– اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير، وفى حل المشكلات.

– القدرة على التفاهم والتواصل وعرض الأفكار ومناقشتها.

– القدرة على التفكير من وجهة نظر الآخرين.

– القدرة على طرح الأسئلة الذكية للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة.

– القدرة على الاستنتاج واستخلاص الأفكار الرئيسية.

– القدرة على التنبؤ فى ضوء المعطيات العلمية المتاحة.

– المرونة فى التفكير والقابلية للتغيير والتطوير.

وعلى مخططى مناهج المرحلة الإعدادية مراعاة التوازن بين هذه الأبعاد الثلاثة، عند اختيار المواد الدراسية ومحتوى كل مادة، وكذلك عند إتاحة الفرص للأنشطة المتنوعة والممارسات الاجتماعية المتعددة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

(٤) نموذج المنهج المرتبط بالمستقبل

A Future Relevant Curriculum Design

في كتابها الأخير بعنوان المناهج لألفية جديدة Curriculum for a New Millennium، وضعت ويلما لونج سترتب وهارولد شيس عدداً من النماذج لتخطيط مناهج المستقبل..

ينطلق النموذج الأول فيها من فكرة التجدد المستمر للمعلومات، وأنه لاتوجد مجموعة ما من المعارف أهم من غيرها أو أجدر من غيرها.. وأن أهم ملامح المستقبل هى عدم الوضوح، ولذلك ينبغى أن ينى المنهج حول العمليات والمهارات، التى تزيد من قدرات التلميذ على الفهم والتحليل والنقد، والتعامل مع متغيرات المستقبل غير المؤكدة..

ويقترح هذا النموذج ستة مجالات للدراسة، هى:

* مهارات الاتصال والتعامل مع المعلومات.
* مشكلات عالمية(الكون – الطاقة – النسبية – الضغوط المجتمعية).
* القيم والأخلاق.
* المواطنة والديمقراطية.
* الاستقصاء والبحث.
* المستقبليات.

وفى كل المواقف التعليمية.. تتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة فى اتخاذ القرار وتحمل المسئولية.

وهناك نموذج آخر، يقدمه المؤلفان، وهو يعتمد على تضمين المنهج ثلاثة محاور رئيسية، هى:

١) التعلم الرمزي:

ويتضمن مواد مثل: الرياضيات والهندسة والجبر والإحصاء والكمبيوتر والموسيقى والمنطق والعلومات.

٢) المجال التعبيري:

ويتضمن الفنون التشكيلية – المسرح – الموسيقى – التصوير السينمائى – والفيديو – التسجيل الصوتى – التعبير الكتابى – الشعر – القصة...إلخ.

٣) مهارات الاتصال:

وتتضمن الكتابة والقراءة والآداب والتحليل اللغوى وأيضاً وسائل الاتصال اللالفظية– واللغات الأجنبية.

وفى ضوء هذه النماذج.. نجد مناهج العلوم- على سبيل المثال - تهدف بالدرجة الأولى تعويد التلاميذ أن يفكروا كما يفكر العلماء، والموضوعات التى يتضمنها المنهج تضم:

* نشأة الأرض وبيئاتها.
* إنتاج وتصنيع الطعام.
* سكان العالم وثقافاتهم.
* اكتشاف الفضاء.
* التحكم فى الجينات.
* النفايات الذرية.

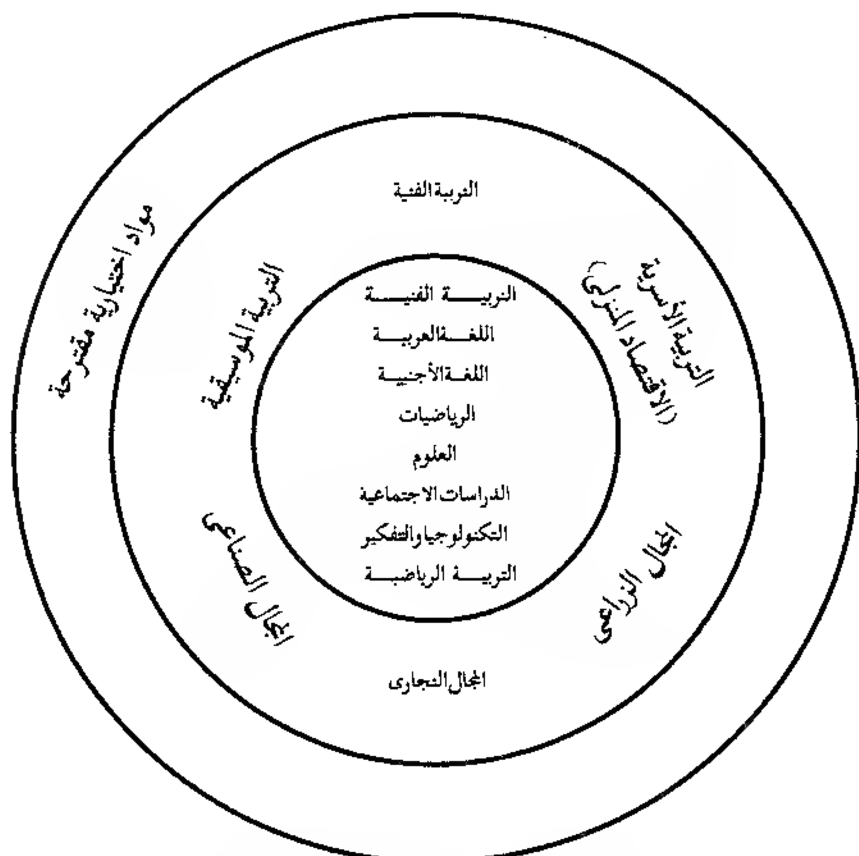
وتركز مناهج الرياضيات على العمليات الرياضية، ذات المغزى فى حل مشكلات فى مجالات الحياة المختلفة؛ بمعنى الاهتمام بالرياضيات الوظيفية، وليس القواعد والقوانين المجردة، وتلخص أهداف تعليم الرياضيات على النحو التالى:

* أن يصبح التلميذ قادراً على حل المشكلات رياضياً.
* أن تستخدم الرياضيات كوسيلة تعبير واتصال.
* أن يستخدم المنطق الرياضى فى التفكير.
* أن يقدر التلميذ قيمة وفائدة الرياضيات فى الحياة.
* أن تنمو ثقة التلميذ فى قدرته على التعامل مع الرياضيات.

وتركز مناهج الدراسات الاجتماعية على بحث المشكلات المجتمعية، وتعرف أسبابها وطرق حلها، ومنع تفاقمها مستقبلاً، كما توجه هذه المناهج لتنمية المواطنة فى عالم متغير... فى عالم يعتمد على المنافع المتبادلة، المنافسة والعمل والمشاركة.

(٥) نموذج مقترح لتخطيط مناهج المرحلة الإعدادية في مصر في حالة إقرار مبدأ الاختيار

يتم تخطيط المناهج واختيار المقررات فى ضوء النموذج التالى، المبين بشكل (١ ـ ٤)، والذى يضم ثلاثة محاور على النحو التالى:



شكل (١ ـ ٤): نموذج مقترح لتخطيط المناهج.

المحور الأول: المحور الأكاديمي

مجموعة مواد أكاديمية مقررة موحدة لجميع الطلاب، وتشمل:

* التربية الدينية.
* اللغة العربية.
* اللغة الأجنبية.
* الرياضيات.
* العلوم.

* الدراسات الاجتماعية.

* التربية الرياضية.

* التكنولوجيا والتفكير.

المحور الثاني: المحور الثقافى والتطبيقى

مجموعة مواد ثقافية، وفنية، ومجالات عملية مقررة لجميع الطلاب، وتشمل:

* التربية الفنية.
* التربية الموسيقية.
* المجال الصناعى.
* المجال الزراعي.
* المجال التجاري.
* التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

المحور الثالث: مواد اختيارية

وهي مقررات يختارها الطالب امتداداً لما درسه فى المحورين الأول والثانى؛ وذلك بمعدل مقررين فى مواد المحور الأول، ومقررين فى مواد المحور الثانى.

وهكذا تتجه أنظار مخططى المناهج نحو المستقبل وتحدياته؛ ليختاروا مايضعونه فى مناهج تلاميذ اليوم، وهم الرجال والنساء، الذين سيتحملون المسئولية والقيادة فى المستقبل.

وكما تحدد خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية المواد الدراسية والمحتوى، الذى يجب أن تتضمنه المناهج.. فهى أيضاً تحدد وبشكل مباشر استراتيجيات وطرق التدريس، التى يجب أن تستخدم فى تنفيذ هذه المناهج.

فنظراً لاتساع الفروق الفردية بين تلاميذ هذه المرحلة ـ سواء فى الجوانب العقلية أو

الجسمية أو الوجدانية ـ فالأمر يتطلب التنويع فى استراتيجيات وطرق التدريس؛ لتتواءم مع هذه الاختلافات العريضة بين التلاميذ.

ونظراً لأهمية الانتماء إلى الأصدقاء في مجموعات.. فالأمر يتطلب الاعتماد- وإلى حد كبير- على استخدام استراتيجيات المجموعات الصغيرة، والتعلم التعاونى، والمسابقات والمناظرات، والمشروعات الجماعية.

ونظراً لتزايد حب الاستطلاع عند تلاميذ هذه المرحلة.. فالأمر يتطلب إتاحة الفرص لهم للتجريب والاكتشاف والإبداع والابتكار.

ونظراً لسعى تلميذ المرحلة الإعدادية للاستقلال عن الكبار، وشعوره بذاته وبشخصيته.. فالأمر يتطلب توفير الفرص للتلاميذ لتحمل المسئولية، وإعطائهم الثقة للعمل بمفردهم دون رقيب؛ حتى يشعروا بالحرية وبالثقة وبالتالى بالمسئولية.

الامتحانات وأساليب التقييم:

ويمكن القول إنه من المستحيل إجراء تطوير جذرى وحقيقى فى المناهج، دون إعادة النظر فى أنواع الامتحانات وأساليب التقييم، التى تستخدم لقياس مستوى التلاميذ، وأداء المعلم، وفعالية المدرسة بشكل عام.

إن الامتحانات المستخدمة حالياً لم توضع لتدعم التفكير عند التلاميذ، أو لتقيم قدراتهم على حل المشكلات، ولكنها تقيس كماً معيناً من المعلومات والمعارف، ورد فى صفحات الكتاب المدرسى.

إن مانسعى إليه هو اختيار قدرة التلميذ على استخدام ماتعلموه فى أكثر من مادة دراسية للتصرف فى موقف جديد أوفى حل مشكل جديد يتعرضون له... بمعنى أن التلميذ يستخدم المناسب مما تعلمه فى مقررات الدراسات الاجتماعية، مع بعض ماتعلمه فى بعض مقررات العلوم والرياضيات مثلاً لإيجاد حل لمشكلة جديدة نضعها أمامه.

ومن هنا جاء التفكير فى تصميم مقرر دراسى، يهدف مساعدة التلاميذ وتدريبهم على هذه العمليات العقلية؛ أى اختيار وتوظيف بعض الأسس والمبادىء والحقائق العلمية، التى درسوها فى مواد دراسية منفصلة، لحل مشكلة. ويتطور مستوى المشكلات التى تقدم

للتلاميذ وتتدرج تبعاً لمراحل العمر، وبما يتماشى مع معلوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم، التى اكتسبوها فى باقى مقررات المنهج.

ويعتمد تقييم التلاميذ على معايير واضحة ومعلنة للتلاميذ أنفسهم..وتركز هذه المعايير على مكونات التفكير التحليلى والناقد والابتكارى؛ بالإضافة إلى سلوك التلاميذ وتفاعلهم مع زملائهم، ومع الموارد المتاحة خلال حل المشكلة.

ويطلق على هذا المقرر فى بعض النظم «مادة التكنولوجيا» ، وذلك باعتبار أن التكنولوجيا عملية تفكير، ولايقصد بها هنا مطلقاً الأجهزة التكنولوجية. ويؤكد مؤيدو هذا المسمى أن تلك الأجهزة هى نتاج للفكر التكنولوجى؛ لأنها أساليب ووسائل، اخترعها العقل البشرى لحل مشكلة ماواجهته فى حياته، ولذلك يقترح أن يسمى هذا المقرر التكنولوجيا والتفكير.. وهو ـ إلى جانب المواد الدراسية الأخرى ـ يسهم فى تكوين أجيال قادرة على التفكير، وحل المشكلات، ومواجهة تحديات المستقبل.

وهكذا نشارك جميعاً فى وضع الأسس لمناهج دراسية فى المرحلة الإعدادية، تحقق مانصبو إليه من آمال لمصرنا العزيزة فى القرن الحادى والعشرين.

ويسعدنى هنا أن أعرض النموذج المطور لتطوير المناهج والمواد التعليمية الذى تتبعه جمهورية مصر العربية، وذلك من موقعى كمديرة لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لمكتب وزير التعليم.

وأود أن أؤكد أن هذا الأسلوب فى تطوير المناهج والمواد التعليمية؛ يعتبر ـ بكل المقاييس العلمية والعملية ـ أسلوباً متميزاً فى صناعة تطوير التعليم، وعلامة بارزة فى تاريخ تطوير التعليم فى مصر، ولعل هذا الأسلوب يقدم لقرائى نموذجاً لعمليات تطوير المناهج، ويضيف لرصيد تجاربهم تجربة جديدة ناجحة.

نموذج لأسلوب تطوير المناهج والمواد التعليمية من جمهورية مصر العربية

إدراكاً لحقائق العصر الذى نعيشه... عصر التفجر المعرفى، وثورة المعلومات، والثورة التكنولوجية الثالثة، وعصر الذكاء الإنسانى، وتحديات القرن الحادى والعشرين، وما تتطلب

توافره فى طفل اليوم ليواجه هذه التحديات، والتكامل بين جميع جوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية.. وضعت مصر قيادة وشعباً، قضية التعليم على قمة أولوياتها، واعتبر التعليم ركيزة التقدم، والشرط الأساسى الذى لاغنى عنه لملاحقة كل تطور، وأنه العنصر الذى يحكم قدرتنا على مواجهة تحديات العصر بقوة واقتدار، بل اعتبر التعليم قضية أمن قومى بمعناه الشامل، وهو طريقنا للمنافسة فى الأسواق، الداخلية والخارجية... حيث لم يعد التنافس بين القوى العظمى والكبرى الآن، صراعاً حول تملك القنابل والصواريخ، والطائرات، وأسلحة الحرب..... لقد أصبحت الحرب بين الكبار الآن، منافسة وحرب حول التعليم(*).

ومن هذا المنطلق تغيرت النظرة إلى التعليم من كونه خدمة من الخدمات، إلى كونه استثماراً، ويجب أن تتوافر الاستثمارات اللازمة لتطوير التعليم فى محاوره المختلفة المتعددة...

وأعلن الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين، وزير التعليم، أن تطوير التعليم لم يعد مسئولية وزير أو وزارة التربية أو التربويين، وإنما صار عملاً قومياً، تشارك فيه جميع الهيئات والقنوات الشرعية والأفراد، ويعكس آمال الرأى العام وطموحاته، ورغباته؛ مما يؤكد الأساس الديمقراطى للسياسة التعليمية الجديدة، وما يتضمنه من جهود لتطوير التعليم، وهذا بالإضافة إلى الأساس العلمى الذى يضمن اجتهاد المتخصصين والمسئولين.

وبناء على هذه الفلسفة.. استحدثت مصر نموذجاً جديداً، وأسلوباً متميزاً فى تطوير المناهج والمواد التعليمية، أعرضه وفقاً لخطواته على النحو التالى:

١: عقد مؤتمر قومي لتطوير مرحلة تعليمية ما...

ومن دلائل الاهتمام الجاد والواعى بقضية التعليم أن تتبنى السيدة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية بنفسها ـ وبصفتها رئيس الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ـ الدعوة إلى عقد سلسلة متتابعة من المؤتمرات لتطوير التعليم... بدأت بالمؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى، ثم المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى.

(*) من حديث السيد الرئيس محمد حسنى مبارك لرئيس تحرير جريدة الجمهورية، سبتمبر ١٩٩٣ ... من كتاب مشروع مبارك القومى «إنجازات التعليم فى ٣ أعوام» أكتوبر ١٩٩٤.

٢ : تمهيداً للمؤتمر القومي يتم الآتي:

أ ـ تشكل اللجان المتخصصة للنظر في دواعي التطوير وأهدافه، ووضع تصور للخطة الدراسية، وما تتضمنه من مقررات، ومحتوى هذه المقررات. وتضم هذه اللجان المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة، والتخطيط التربوى واقتصاديات التعليم، وأساتذة المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في أساليب التقييم والامتحانات، ومستشارى المواد والمعلمين والموجهين.

ب ـ تعقد اللقاءات والمؤتمرات الفرعية والندوات على مستوى المحليات والمحافظات والجامعات؛ خاصة كليات التربية والمهتمين بقضايا التعليم، لمناقشة التطوير المنشود وإبداء الرأى والمقترحات والتصورات، وهذا بهدف توسيع رقعة المشاركة على جميع المستويات.

جـ ـ تجرى الدراسات والبحوث، التى تقدم أساساً علمياً لعملية التطوير، ومن هذه الدراسات:

* دراسات مقارنة لمناهج دول مختلفة للوقوف على الجديد فى كل مجال.
* دراسات لتقييم المناهج الحالية، وتعرف نقاط القوة والضعف فيها.
* استطلاعات رأى حول مناهج المرحلة المطلوب تطويرها، ويشمل ذلك العاملين فى الميدان من معلمين وموجهين وأولياء أمور، والمتخصصين الأكاديميين، والتربويين، ونقابة المعلمين، وعلماء الدين، وغيرهم...
* دراسات نوعية تدور حول التطوير في جانب معين من جوانب المنهج، أو فى مادة دراسية معينة؛ بهدف تعرف كل ما هو جديد فى المناهج الدراسية ومؤشرات المستقبل.

يشترك فى هذه البحوث والدراسات العاملون بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ومركز الامتحانات والتقويم التربوى، ومعهد التخطيط، والمسئولون فى وزارة التربية والتعليم، وهيئات التدريس بالجامعات، والعاملون فى الميدان، وغيرهم من المهتمين بعمليات تطوير المناهج.

٣ : اللجنة المنظمة

تقدم نتائج هذه الندوات واللقاءات والبحوث والدراسات، وما توصلت إليه اللجان العلمية المتخصصة فى المواد الدراسية المختلفة، وما توصلت إليه اللجان المسئولة عن وضع تصور لفلسفة وأهداف تطوير المرحلة التعليمية التى نحن بصددها، وتصور خطة الدراسة وأوزان المواد والمحتوى...... ويعرض كل ذلك على لجنة أساسية منظمة للجهود التى تسبق المؤتمر لإعداده فى صورة متكاملة..

٤ : ورشة العمل

عقَد ورشة عمل، ينظم العمل فيها فى صورة مجموعات عمل، تتولى كل مجموعة دراسة ومناقشة كل المقترحات والتوصيات، ونتائج الدراسات الخاصة بمادة دراسية معينة، أو بمجموعة مواد؛ فمثلاً: مجموعة عمل للتربية الدينية الإسلامية، ومجموعة عمل للتربية الدينية المسيحية، ومجموعة للغة العربية، ومجموعة للرياضيات، ومجموعة للعلوم... وهكذا... وتخصص مجموعة عمل للنظر فى المواد الدراسية الجديدة والمستحدثة، والمقترح تضمينها فى خطة الدراسة..... وتناقش مجموعة أخرى الجانب الإدارى والتوجيه الفنى..... ومجموعات تناقش المجالات العملية والتكنولوجيا........ ومجموعة للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم....وهكذا..

تشكل مجموعات العمل من: أساتذة متخصصين فى التربية، وفى المناهج وطرق التدريس، ومن المدرسين، ومديرى المدارس، والموجهين، ومستشارى المواد الدراسية فى الوزارة، والأساتذة المتخصصين فى المجالات المعرفية من الجامعات، وممثلين لنقابة المعلمين، وأولياء الأمور، وبعض الطلاب من المرحلة التعليمية موضع التطوير.... وتضم مجموعات العمل ممثلين للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، إلى جانب قيادات وزارة التربية والتعليم.

ويدور الحوار والنقاش بين هذه المجموعات، ويتبادل الحاضرون الرأى فى ضوء نتائج الدراسات المعروضة عليهم. وهكذا يعتمد العمل على أسلوب الفريق، الذى يستهدف استيعاب جميع الآراء بموضوعية علمية؛ من أجل صالح العملية التعليمية.

٥ : المؤتمر

ويأتى موعد المؤتمر القومى لتطوير التعليم للمرحلة التعليمية المعنية (ابتدائى ـ إعدادى ... إلخ) وتدعو إليه، وترأسه السيدة الفاضلة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية، ويحضره جمهور يمثل كافة فئات المجتمع، وأصحاب الرأى والخبرة فى كل مجال، ومجموعة من أكبر رجال الأعمال والثقافة والفن والإعلام، والأحزاب السياسية، والمجالس النيابية، وأساتذة الجامعات، وخبراء التربية، وأولياء الأمور والمدرسين، ونقابة المعلمين، بالإضافة إلى عدد من طلاب المرحلة التعليمية، وممثلين للمنظمات الدولية، وخبراء من بعض الدول المتقدمة....

ولعلنا نتفق أن مشاركة كل هذه الفئات يدل على أن تطوير المناهج لا ينظر إليه على أنه عمل فنى فحسب، وإنما هو عمل جماهيرى، يجمع بين الرؤية المتخصصة والرؤية المجتمعية والشعبية...

تعرض نتائج مجموعات ورشة العمل على المؤتمر لمزيد من المناقشة والبلورة، وتضاف إلى ذلك أوراق عمل، تقدمها مجموعة من كبار المشاركين من رجال الفكر، والتخطيط، والتربية، والاقتصاد والسياسة، والفن....

ثم تعقد مائدة مستديرة، تشارك فيها نخبة من أعضاء المؤتمر؛ لطرح مزيد من الرؤى والأفكار لتطوير العملية التعليمية؛ من أجل مواكبة متطلبات القرن الحادى والعشرين..

٦ : التوصيات

وفى ضوء مناقشات المؤتمر وما طرح فيه من آراء، تعاود مجموعات ورشة العمل الانعقاد لإجراء أية تعديلات أو تغييرات فى تصور كل مجموعة.... وتصدر فى نهاية الاجتماعات توصيات المؤتمر، والمرتبطة بكل محور من المحاور الرئيسية له.

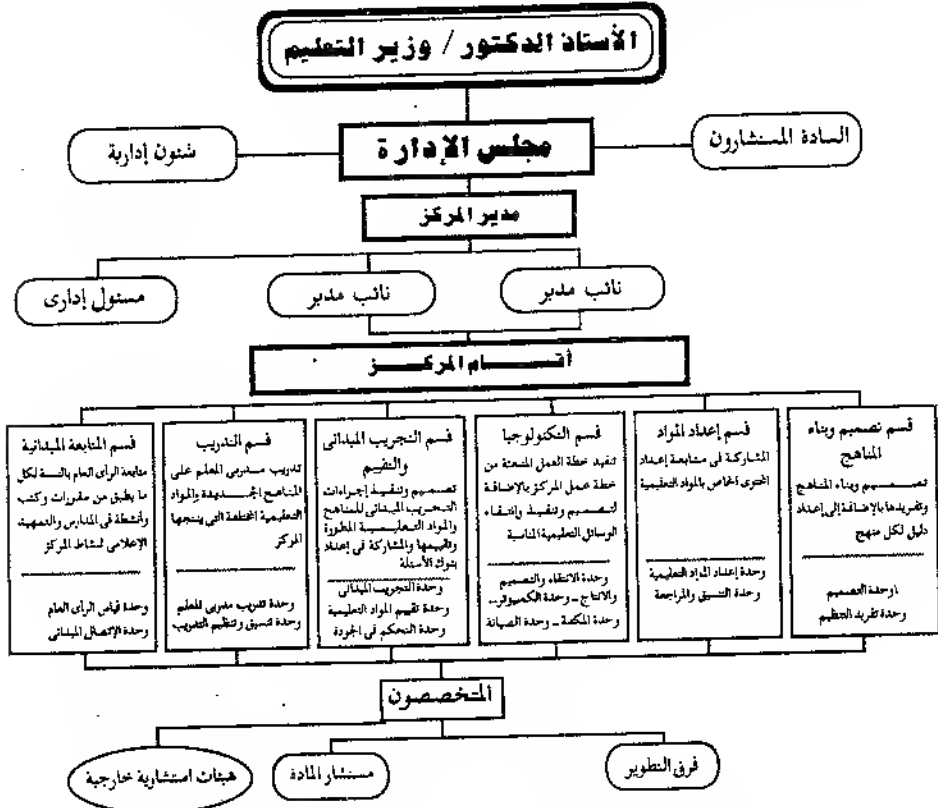
٧ : ضبط تكامل وترابط المناهج

بعد وضع أسس وملامح تطوير المناهج بأهدافها ومحتوياتها ـ باتفاق جميع الأطراف المشاركة فى المؤتمر ـ تبدأ مرحلة تحويل هذه المقترحات إلى منهج محبوك ومتكامل ومترابط.. فنظراً لأن مجموعات ورشة العمل والمؤتمر تعمل على أساس المواد الدراسية المنفصلة (رياضيات ـ علوم ـ لغة عربية .... إلخ)، فإن اهتمام وتركيز كل مجموعة ينصب ـ بالدرجة الأولى ـ على تخصصهم، وعلى مجالهم المعرفى... وقد ينتج عن ذلك بعض

التكرار في أهداف ومحتوى بعض المواد، كذلك بعض التزيد أو (الحشو) غير المطلوب، وبعض الخلل في تتابع ما يقدم للتلميذ أو الطالب في المادة الواحدة، أو الخلل في ارتباط المواد المختلفة، التي تقدم للتلميذ في صف دراسي واحد....

ولهذا يُعرض تصور المنهج الصادر عن المؤتمر على الجهات المعنية المتخصصة من الوزارة، ومن المراكز التابعة لها؛ للتأكد من خلو المنهج من هذا القصور أو ذاك..... وهنا يأتي دور مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية كجهة متخصصة في صناعة وهندسة المنهج، ويوضح الشكل (١ ـ ٤) الهيكل التنظيمي لأقسام المركز.

يقوم العاملون والخبراء في مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بتصميم ما يطلق عليه في علم المناهج (مصفوفة المدى والتتابع)، وهي عبارة عن خريطة أو جدول ذي بُعدين أفقي يمثل المواد الدراسية، والآخر رأسي يمثل الصفوف الدراسية، جدول (١ ـ ١).



شكل (١ـ٤): الهيكل التنظيمي لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

جدول (١ـ ١): نموذج لمصفوفة المدى والتتابع للمناهج الدراسية.

المواد الدراسية / الصفوف	التربية الدينية	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	الدراسات الاجتماعية	اللغة الإنجليزية	.... إلخ
الصف الأول							
الصف الثاني							
الصف الثالث							
إلخ							

تُفرّغ توصيات مجموعات العمل في المؤتمر بالنسبة لمحتوى كل مادة دراسية في هذه المصفوفة، ومنها يتأكد الخبراء من النمو والتتابع الرأسي في كل مادة دراسية، ويتضح عنصر **استمرارية الخبرة**، ومناسبتها لكل صف دراسي..... وعند النظر إلى محتوى المناهج نظرة **أفقية**؛ يتضح مدى **الترابط بين المواد الدراسية** في كل صف، ومدى **تكامل المعرفة فيما يقدم** للتلميذ ..... كذلك يتضح **حجم وكم ما يقدم** له في مجموع المواد الدراسية والأنشطة في الصف الدراسي الواحد، ومدى تناسب هذا الكم مع الزمن المخصص، مع الأخذ في الاعتبار بمبدأ التركيز على الكيف في التعليم؛ حتى نضمن أن تتاح الفرصة لطرق تدريس غير تقليدية، تبتعد عن التلقين والاستظهار، وتعتمد على مشاركة وإيجابية التلاميذ.. وهذا المبدأ لايمكن تحقيقه إذا زاد كم المحتوى المقرر على التلميذ في الصف الدراسي الواحد...

وفي ضوء هذه الرؤية التحليلية الناقدة.. يتم ضبط محتوى المناهج، وذلك بالتشاور مع المتخصصين والسادة المستشارين بالوزارة، وخبراء وأساتذة المناهج.

تعرض نتائج هذه المرحلة على المجالس العلمية والتنفيذية المعنية لمناقشتها، وإقرارها واعتمادها.

٨ : الإعلان عن مسابقة لتأليف الكتب الدراسية

أوصى المؤتمر القومي لتطوير التعليم الأخذ بمبدأ المسابقة في تأليف الكتب المدرسية، بدلا من نظام التكليف الذي كان يعمل به. وتنفيذاً لهذه التوصية.. تعد مواصفات تفصيلية وشروط أساسية، وتوجيهات عامة لكل كتاب، يلتزم بها المتسابقون، ويتقدم للمسابقة كل من يرغب ويرى في نفسه القدرة على تحقيق متطلبات وشروط المسابقة... وتتيح هذه الشروط الاختيار للتأليف الجماعي أو الفردي، وإن كانت التوجهات العامة تشجع التأليف الجماعي.

وحرصاً من الوزارة على تشجيع أفضل وأكفأ الأساتذة للمشاركة في المسابقة، خصصت مكافآت مرتفعة للكتب الفائزة، هذا بالإضافة للتقدير الأدبي لمن يشترك في هذا العمل القومي النبيل.

تعرض الكتب المقدمة للمسابقة على لجان علمية متخصصة أكاديميا، وتربويا لفحصها، واختيار أفضلها، في ضوء معايير دقيقة ومحددة، تتناول كل جوانب الكتاب المدرسي، وبذلك يتم الاختيار في موضوعية كاملة، وفي سرية تضمن سلامة وصدق التحكيم.

٩ : تحرير وإخراج الكتب

بعد الإعلان عن الكتاب الفائز، والذي يعتبر حتى هذه المرحلة بمثابة مخطوطة للكتاب المدرسي، يبدأ العمل في تحرير وإخراج الكتاب في صورته النهائية.

ويشكل فريق عمل من خبراء مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، للعمل مع مؤلف الكتاب الفائز في هذه المرحلة؛ بغرض استيعاب ملاحظات وآراء وتوصيات لجنة التحكيم، ومراجعة الأسلوب للتأكد من مناسبته للمرحلة العمرية، والتأكد من عدم وجود أي حشو غير مرغوب فيه أو تكرار مخل...

في هذه المرحلة أيضاً يتم إخراج الكتاب، بما في ذلك تصميم وإعداد لصفحات الكتاب، ورسومه، وغلافه، في ضوء معايير علمية منظمة لهذه العملية، وهي معايير عالمية مقننة،

ترتبط بشكل الصفحة، وبنط الكتابة، ونوع الخط، والمسافات بين السطور، والهوامش، ونسبة الرسوم إلى الكتابة، وموضع الرسوم، والأشكال التوضيحية. وتختلف معايير هذه البنود وفق المرحلة العمرية للتلميذ أو الطالب مستخدم الكتاب...

وقد جهّز مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، بوحدة تصميم، وإخراج، للكتاب المدرسى باستخدام أنواع متخصصة، ومتطورة على أعلى مستوى من أجهزة الكمبيوتر، والطباعة بالليزر عالية الجودة لهذا الغرض.

بعد الانتهاء من تصميم وإخراج الكتاب.. يعد له ماكيت كامل، توضح عليه التعليمات والإرشادات الخاصة بالطباعة، ثم يرسل إلى جهاز شئون الكتب بالوزارة؛ حيث هو المسئول عن التعاقدات مع المطابع المختلفة، وتحديد الأعداد اللازمة من كل كتاب.

١٠ : دمج مفاهيم من قضايا مجتمعية أساسية فى المناهج

تظهر على ساحة المجتمع المصرى ـ فى الوقت الحالى ـ مجموعة قضايا، يرى المسئولون والتربويون أهمية إدخالها فى مناهج التعليم... ومن منطلق حرصنا الشديد على عدم الإثقال على التلاميذ بإضافة مواد جديدة، أو موضوعات جديدة.. فقد كلف مركز تطوير المناهج بالاتصال بالهيئات والمؤسسات المعنية بهذه القضايا؛ للحصول على المراجع والبيانات والإحصاءات المرتبطة بها... ومن هذه القضايا:

المشكلة البيئية ـ المشكلة السكانية ـ المشكلات الصحية ـ مشكلة حقوق المرأة ـ حقوق الطفل ـ الوعى المرورى ـ التربية العالمية ـ السياحة ـ التربية السياسية والقانونية ـ التطرف والإدمان ـ حسن استخدام الموارد ـ الأمن القومى....الخ

قام العاملون بالمركز بتحليل المراجع المرتبطة بهذه الموضوعات، واستخلاص المفاهيم التى يمكن إدخالها فى المناهج، وفقًا لطبيعة كل مادة، وحسب سن ودرجة نضج التلاميذ..

وأثناء مراجعة وتحرير الكتاب المدرسى، وإعداد دليل المعلم.. يتم التأكد من تضمين هذه المفاهيم فيها بشكل طبيعى مناسب؛ حتى تؤدى الهدف منها، دون اللجوء إلى الأسلوب التلقينى والنصائح المباشرة، وحتى نحقق فعلاً أهداف التنمية البشرية.

١ ١ : إعداد دليل المعلم المصاحب للكتاب المدرسي

فور وصول الكتاب الفائز إلى مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.. يشكل فريق عمل، يعتمده الأستاذ الدكتور الوزير لإعداد دليل المعلم... وينظر إلى دليل المعلم على أنه الأداة، التي تساعد المعلم في تدريس محتوى كتاب التلميذ، وتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة به...

يضم الفريق أساتذة من خبراء مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ومن مركز الامتحانات والتقويم التربوى، ومؤلف الكتاب، ومستشار المادة، بالإضافة إلى المتخصصين فى التحرير والإخراج من المركز...

يتبنى مؤلفو الدليل مدخلاً معيناً لتأليف الدليل، يتناسب مع طبيعة المادة، وخصائص نمو التلميذ... وتعتمد الأنشطة التعليمية ـ بدرجة كبيرة ـ على إيجابية التلميذ ومشاركته الفعالة فى الموقف التعليمى، ويؤكد على تنمية قدرات التلاميذ على التفكير فى مستويات عليا... كما تؤخذ أهداف التعليم القومية، والاجتماعية، والتربوية فى الاعتبار...

يقدم الدليل للمعلم خطوات تفصيلية لخطة التدريس، وأساليب تهيئة التلاميذ، وعرض الدرس، ومقترحات لأنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنمية مواهبهم وقدراتهم.

ويتم العمل فى إعداد الدليل بأسلوب الفريق؛ حيث يتبادل المشاركون الرأى والمقترحات؛ للوصول إلى أفضل دليل يساعد المعلم، ويضمن تحقيق أهداف المنهج.

يمر دليل المعلم بخطوات التحرير والإخراج نفسها، ويعد للطباعة فى صورته النهائية ليرسل إلى قطاع شئون الكتب.

٢ ١ : التجريب الميداني للمواد التعليمية

قبل إرسال كتاب التلميذ ودليل المعلم للطباعة.... يتم اختيار بعض الوحدات والدروس، والتى تتميز بأنها تختلف عن الوحدات التقليدية، والتى يود المركز التأكد من صلاحيتها للتطبيق، وقدرة المدرس على تناولها وتقديمها للتلاميذ.. كما يتم اختيار عدد من المدارس فى محافظات مختلفة، ويدرب معلمو المادة على كل ما هو جديد فى المناهج المطورة، ويبدأ هؤلاء فى تجريب دروس ووحدات الكتب والأدلة فى مدارسهم، وذلك بإشراف أعضاء قسم التجريب الميدانى بالمركز؛ لتجميع الملاحظات حول الكتب، ومدى مناسبتها للتطبيق والتعميم.

تجرى التعديلات اللازمة على الكتب والأدلة ـ فى ضوء نتائج التجريب الميدانى ـ وتعد النسخة الأصلية الكاملة المعدة للطباعة، وترسل لقطاع شئون الكتب للطباعة.

يعتبر مبدأ تجريب المواد التعليمية قبل تعميمها من أهم ملامح سياسة تطوير التعليم، وبالذات تطوير المناهج، التى تتبناها وزارة التربية والتعليم فى مصر: وهو يضمن ـ إلى حد كبير ـ جودة المواد التعليمية ومناسبتها، فلا نفاجأ برد فعل سلبى من الميدان بعد تعميم الكتب.

٣١ : تدريب المعلم

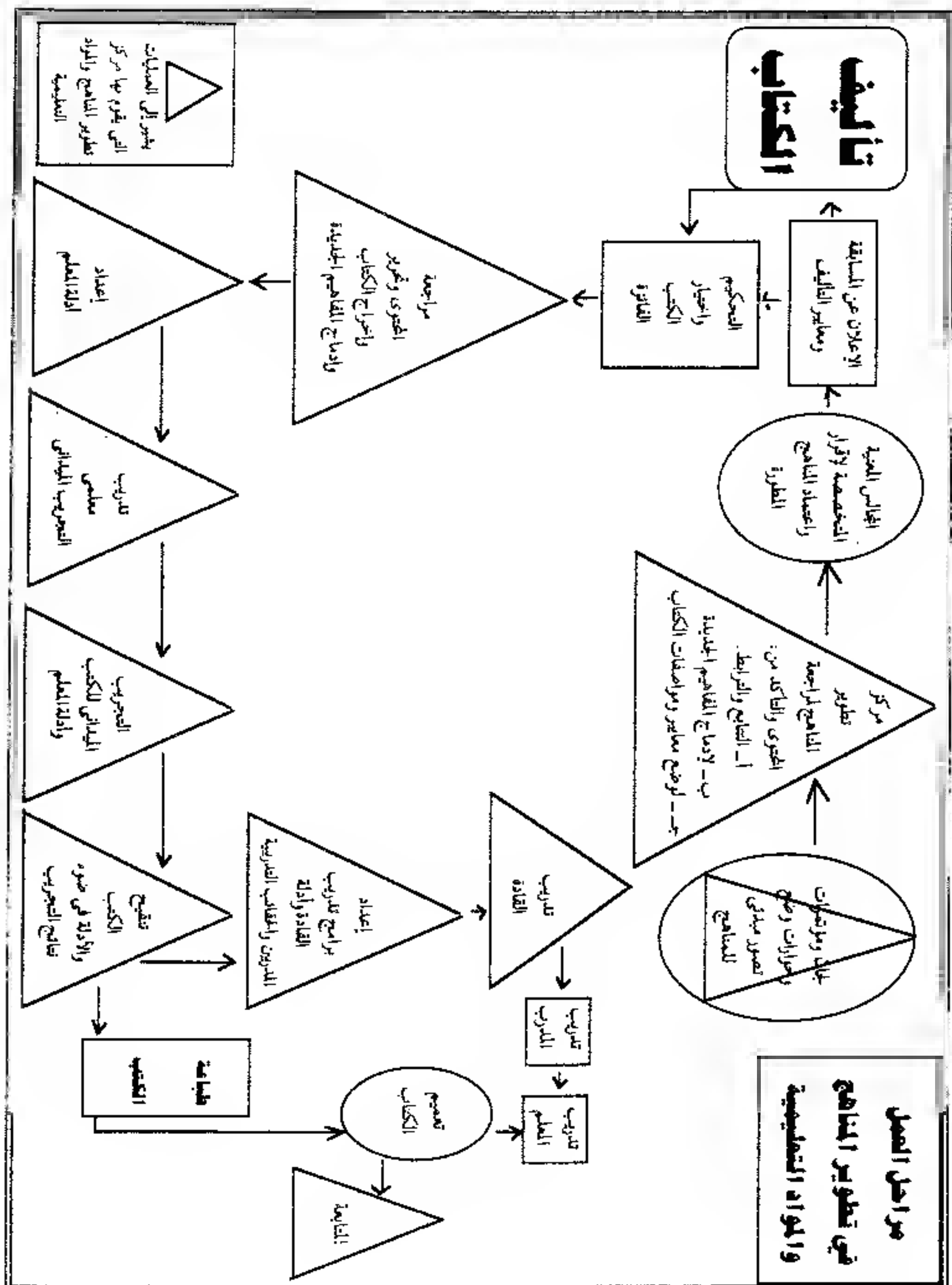
لضمان نجاح المناهج المطورة، وإيماناً بأهمية ودور المعلم، وأنه عصب العملية التعليمية.. كان لابد أن نهتم بتدريب المعلم على المواد التعليمية الجديدة والمطورة.. وقد صمم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية نموذجاً لتدريب المعلمين، وذلك بالتعاون مع وكيل الوزارة المختص، والإدارة العامة للتدريب؛ حيث يتم قبل بداية العام الدراسى تنفيذ سلسلة دورات تدريبية، يتولى فيها قسم التدريب بالمركز مسئولية تدريب مجموعة من قادة التخصص على استخدام الكتب الجديدة، وأدلة المعلم، وأيضاً على كيفية تخطيط وتنفيذ دورات تدريبية ناجحة؛ أى إن القائد يعد ليكون مدرباً للمدرب، ويتبع ذلك تدريب مركزى فى المحافظات، تتولى مسئوليته الإدارة العامة للتدريب، ويشارك فيه المركز، ثم يلى ذلك تدريب محلى للمعلمين، يقوم به المدربون السابق تدريبهم.

٤١ : المتابعة

بعد تعميم الكتاب، وفى السنة الدراسية الأولى لهذا التعميم.. يبدأ قسم المتابعة الميدانية بالمركز مهامه باختيار عدد كبير من المدارس فى محافظات مختلفة، ويعد الأدوات البحثية اللازمة، ثم يقوم أعضاء المركز بعقد لقاءات للمعلمين، والموجهين، وأولياء الأمور، وكذلك ملاحظة أداء عينة من المعلمين، وهم ينفذون المناهج الجديدة، بهدف تجميع أية ملاحظات لوضعها فى الاعتبار عند طباعة الكتب للعام الدراسى التالى.

ويبين شكل (١ ـ ٥) مخططاً توضيحياً لمراحل العمل فى تطوير المناهج والمواد التعليمية.

والشكل التالى يوضح مراحل وخطوات تطوير المناهج وفقا لهذا النموذج .



الفصل الثانى

تخطيط المنهج المدرسي

تمهيدا للتدريس

- التخطيط وأهميته فى التدريس
- التخطيط التعاونى
- تنظيم محتوى المنهج
- التخطيط السنوى
- مستويات التخطيط
  * أولاً: التخطيط السنوي.
- الوحدة التدريسية
  * ثانيًا: تخطيط الوحدة
- مثال لتحضير الوحدة
- أمثلة تطبيقية في مواد دراسية متنوعة:
  * أولاً: في مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
  * ثانيًا: فى مادة التربية الفنية
  * ثالثًا: فى مادة الدراسات الاجتماعية
  * رابعًا: فى مادة اللغة العربية



تخطيط المنهج المدرسى

تمهيدا للتدريس

التخطيط وأهميته فى التدريس :

التخطيط عملية لازمة وضرورية للتدريس الجيد. ولا شك أن التخطيط لابد وأن يسبق مراحل التنفيذ والتقييم، ويعتبر التخطيط بمثابة رسم الخريطة، التى توضح مسار العمل واتجاهاته وطرقه، وما يتوقع الإنسان فيه من مشكلات أو عقبات، وكيف يمكن التغلب عليها.

ولكن لكى تكون هناك خطة، لابد أن تكون هناك أولا أهداف واضحة ومحددة، وإلا فعلى أى أساس توضع هذه الخطة، أو تفضل خطة على أخرى؟

كذلك لكى تكون هناك خطة قابلة للتنفيذ ومحتملة النجاح، فلابد أن تكون هناك دراية كاملة واعية بالموارد المتاحة، حيث إن الموارد هى الأدوات التى يستخدمها الفرد، خلال مراحل تنفيذ الخطة، والتى تساعده على تحقيق الأهداف المنشودة.

وعملية التدريس هى مجموعة أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمى؛ بهدف إحداث التعلم عند التلاميذ. وهذه الأنشطة لاتحدث بالصدفة، ولكن المدرس يخطط لها مسبقاً، ويختار أفضلها وأنسبها فى ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف.

لهذا كان من الضرورى أن يتقن المدرس مهارة التخطيط لتدريسه؛ حتى يتمكن من توفير أفضل بيئة تعليمية، وأن يعمل على خلق المناخ الذى يشجع على حدوث أكبر قدر من التفاعل.... وبالتالى أكبر قدر من التعلم.

التخطيط التعاوني:

أشارت نتائج بحوث عديدة أجريت في التربية وعلم النفس ـ لدراسة العوامل التى تؤثر على التعلم ـ إلى أن اشتراك الشخص المراد له أن يتعلم فى اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، وفى تخطيط وسائل وطرق تحقيق الأهداف المنشودة، يؤدى ـ بما لا يدع مجالا للشك ـ إلى تعلم أفضل، بمعنى أن التعلم يتم بتلقائية ذاتية من المتعلم، وبالتالى تكون النتائج أوقع، ويمتد أثرها إلى أمد أوسع وأطول.

والمدرس والمدرسة التى تستهدف أكبر إفادة لتلميذاتها وتلاميذها، وتأمل فى انعكاس مايتعلمه التلاميذ على سلوكهم الشخصى وبالتالى على أسرهم، عليها أن تحاول إشراك التلاميذ إشراكا فعلياً فى تخطيط الموضوعات والوحدات، التى سيقومون بدراستها. إن إتاحة الفرصة للتلميذ للاشتراك فى مناقشة الأهداف، وإيجاد الحلول الممكنة، واتخاذ القرارات، وتحمل تبعات ونتائج هذه القرارات، هى فى حد ذاتها خبرات تعليمية قيمة، يمارس التلميذ خلالها التعاون مع الغير، والتحكم فى النفس، والتفكير الابتكارى.

وإذا أحسن المعلم استخدام الأسلوب التعاونى فى التخطيط، فمن المتوقع أن يزيد اهتمام التلاميذ وتشوقهم لما يدرسونه، وكذلك يزيد استعدادهم لتحمل المسئولية وفى تحقيق أحسن النتائج؛ وذلك لأن التلميذ فى هذه الحالة يفهم ما يفعله ويعرف لماذا يفعله...

تنظيم محتوى المنهج:

يعتبر تخطيط التدريس هو أسلوب تنظيم محتوى المنهج وتنفيذه، والمعروف أن هناك تنظيمات مختلفة للمناهج لكل منها فلسفته وأسباب تفضيله، والاتجاه الحديث أن تنظم المناهج عند تدريسها فى صورة وحدات تدريسية، والوحدات تكون إما (وحدة الموقف) أو (وحدة المادة الدراسية). وتكون وحدة الموقف حول مشكلة أو موضوع يمثل موقفاً فعلياً تواجهه التلميذة. وبما أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) هو علم تطبيقى يهتم بمساعدة التلميذة على تعلم ما يفيدها فى مواقف الحياة المختلفة؛ لذا كان اختيار وحدة الموقف هنا هو الأفضل.

ويتميز هذا الأسلوب فى تنظيم محتوى المنهج بترك الحرية للمدرسة أن تكوّن ما تراه مناسبا للظروف البيئية وظروف المدرسة من وحدات. هذا إذا لم ينص المنهج ـ صراحة ـ على وحدات بعينها، يترك للمدرسة تخطيط هذه الوحدات، مع التزام كل المدرسات بتحقيق كل أهداف المنهج وتنفيذ كل المحتوى المنصوص عليه.

وتمر عملية التخطيط للتدريس فى ثلاث مراحل، أو ثلاثة مستويات، هى: التخطيط السنوى، وتخطيط الوحدة، ثم تخطيط الدرس.

مستويات التخطيط

أولا: التخطيط السنوي:

فى هذا المستوى يقرر المدرس ماسيفعله خلال العام الدراسى مع كل صف دراسى، ومن خلال مادة تخصصه لكى تتحقق أهداف هذا الصف.

فهو إذاً محكوم بأهداف محددة لهذا الصف.. وهو محكوم بتوقيت زمنى معين.. وهو أيضاً محكوم بمحتوى مقرر، عليه تدريسه خلال هذه الفترة الزمنية (أى العام الدراسى).

بالنسبة لمدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).. ستجد أمامها فى المنهج أهداف الصف الدراسى الإجرائية، والتى تصف نواتج التعلم المرغوب تحقيقه عند التلميذات. وستلاحظ ـ بلاشك ـ أن هذه الأهداف بعضها أهداف معرفية؛ أى تهتم بالمعارف والمعلومات التى ستتعلمها التلميذة، وبعضها أهداف مهارية وتهتم بالمهارات اليدوية التى ستتعلمها التلميذة، وبعضها أهداف وجدانية وتهتم بالاتجاهات والميول والقيم، التى تنميها التلميذة من خلال الدراسة فى هذا الصف.

أيضاً ستجد مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) محتوى المنهج، فى صورة مفاهيم أساسية وثانوية، وهى تبين للمدرسة المفردات أو الأفكار الرئيسية التى يتضمنها المنهج، والمفروض أن تجد أيضاً التعميمات وهى القواعد العامة والخلاصات، التى تحدد مستوى ماتتعلمه التلميذة بالنسبة لكل مدرك ولكل مفهوم.

من هذا المحتوى.. تكوّن المدرسة مجموعة وحدات تدريسية، تدور كل وحدة حول موقف معين من مواقف الحياة الأسرية أو الشخصية التى تواجه التلميذة فى حياتها الفعلية، سواء

حياتها الحالية أو المتوقع أن تواجهها فى حياتها المستقبلية. **وعادة ما تتضمن الوحدة مدركات ومفاهيم من ثلاثة مجالات أو أكثر من التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)**. تختار المدرسة لكل وحدة عنواناً مناسباً بحيث يكون جذاباً وشيقاً للتلميذة، لكى يشجعها ويدفعها إلى التعلم. ومن الضرورى أن تترابط المفاهيم والمدركات المختارة ترابطاً طبيعياً؛ بحيث تخدم فى جملتها موضوع الوحدة التدريسية، ويجب أن توضّح المدرسة فى خطتها هذا الترابط بين المدركات وموضوع الوحدة.

مثال: لو كان عنوان وحدة تدريسية «**دورى فى الأسرة**».

ورأت أن تدرس فيها (**غرز تطريز بسيطة، عمل أصناف من البيض، طرق الشراء**) فما علاقة هذه المدركات بدور الفتاة فى الأسرة؟ ولتوضيح هذا التساؤل تكتب المدرسة ما يوضح هذه العلاقة كما يلى:

لكى تقوم التلميذة بدورها فى الأسرة، يمكنها أن تشارك فى تحمل بعض المسئوليات مثل شراء بعض مستلزمات الأسرة، وتدرس فى هذه الوحدة (**طرق الشراء وأسلوب التعامل فى المتجر**).

كذلك يمكن للتلميذة أن تساعد أمها فى إعداد بعض أصناف الطعام.. وتدرس فى هذه الوحدة (**عمل أصناف بسيطة من البيض**).

كما يمكن للتلميذة أن تقوم بدورها فى المحافظة على جمال المسكن، بعمل قطعة تطريز لحجرتها أو لحجرة المعيشة، وتتعلم فى هذه الوحدة (**غرز التطريز البسيطة**).

وهكذا يتضح عنوان الوحدة، وما سيدرس فيها، وترابط هذا المحتوى وعلاقته بموضوع واحد.

بعد ذلك تحدد المدرسة عدد الأسابيع اللازمة لتدريس كل وحدة.

يستغرق تدريس هذه الوحدة (٤ أسابيع مثلا).

عليها أيضاً أن تحدد تسلسل وتتابع تدريس الوحدات، ويتم ذلك بناء على: مناسبة موعد تدريس الوحدة، التدرج من السهل إلى الصعب، التنوع فى الوحدات.

ملحوظات مهمة:

- من المهم أن تختار المدرسة وحدات، تمثل مواقف فعلية من حياة التلميذة الحالية أو المستقبلية.

ـ من المهم أن تنوِّع المدرسة فى مضمون الوحدات، فمنها ما يعبر عن مشكلة يراد حلها ومنها ما يتعلق بحياة التلميذة الشخصية، أو ما يتعلق بحياتها فى الأسرة.. وهكذا.

ـ من المهم **ألا يقل عدد وحدات التدريس عن ثلاث وحدات فى السنة**، وإلا ستكون الوحدة طويلة وقد تبعث على الملل. وكلما صغر سن التلميذة، تفضل الوحدات القصيرة.

بعد أن تكمل المدرسة تخطيط الوحدات (كل وحدة بعنوانها ومضمونها)، وتحديد التوقيت الزمنى لها فى حدود أشهر السنة الدراسية، وتحديد تتابع الوحدات، تكون قد انتهت من التخطيط السنوى للتدريس.

الوحدة التدريسية:

الوحدات التدريسية طريقة من طرق تنظيم محتوى المنهج المدرسى، وهناك أنواع مختلفة من الوحدات، بعضها يبنى حول موضوعات معينة من المادة التدريسية وفيها يتبع التنظيم المنطقى للمادة، فنتدرج بالمحتوى من البسيط إلى المعقد، ومن المعروف إلى المجهول... إلخ. ويسمى هذا النوع (وحدة المادة الدراسية)، وبعضها يبنى حول مواقف تمثل حاجات وميول التلاميذ والمشكلات الفعلية التى تواجههم، وتسمى (وحدة المواقف) أو (وحدة الخبرة). وتنظم الدراسة فيها تنظيماً سيكولوجياً من الكل إلى الأجزاء المكونة له؛ بمعنى أن التلميذ يعرف أولاً المشكلة أو الموقف المراد تعلم كيفية التصرف فيه، ثم يعرف ماهية المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة له؛ لكى يحسن التصرف فى هذا الموقف.

فالوحدة التدريسية تعالج دائماً موضوعاً متكاملاً، يتناوله المعلم من كافة جوانبه، بما فى ذلك من معلومات نظرية وتطبيقات عملية. ويصبح التعليم فى هذه الحالة وظيفياً؛ حيث يرتبط بحياة المتعلم ويدفعه للاستفادة مما تعلم فى المدرسة، ويطبقه فى حياته، وهذا هو التعلم الحقيقى؛ حيث تتحول المعلومات إلى سلوك.

وقد ثبتت فعالية التدريس باستخدام الوحدات القائمة على (الخبرة) فى عديد من المواد الدراسية المختلفة، مثل: اللغة العربية، والمواد الاجتماعية، والتربية الفنية، والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، كما أنها تصلح لتدريس المواد الدراسية، ليس فقط فى مراحل التعليم

ماقبل الجامعي، بل يمكن استخدامها أيضاً في التعليم الجامعي، وفق مايقدم في دورات إعداد المعلم الجامعي من خبرات؛ من أجل إثراء وزيادة فعالية التدريس في التعليم الجامعي.

وبناء على الفلسفة العامة والمفهوم المتطور لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) .. نجد أنه لكي تحقق هذه المادة أهدافها في خدمة الأسرة والمجتمع، فلابد أن تدرس في صورة مشكلات أو مواقف من الحياة الفعلية التي تواجهها التلميذة، والتي تتناسب مع مرحلة نموها؛ فلم تعد التربية (الاقتصاد المنزلي) يدرس على هيئة موضوعات متفرقة، تفتقد إلى الترابط والتكامل فيما بينها، وتفتقد الترابط مع الحياة الواقعية، بل يدرس في وحدات تختارها المدرسة من واقع البيئة المحلية ومتماشية مع ميول وحاجات التلميذات.

ونظراً لأن الوحدة التدريسية تمثل موقفاً حقيقياً من الحياة؛ فهي تتضمن بالضرورة مفاهيم ومدركات من عدة مجالات من التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ولا تقتصر على مجال واحد أو مجالين. وليس بالضرورة أن تشتمل كل وحدة على مفاهيم من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) الخمسة، وإنما تختار المدرسة المفاهيم، التي تخدم الموقف الذي تدور حوله الوحدة..

ثانيا: تخطيط الوحدة:

بعد التخطيط السنوي، تبدأ المدرسة في تخطيط الوحدات كما يلي:

عنوان الوحدة **مجموع أسابيع التدريس**

تكتب تحت العنوان «مقدمة»، وفيها تشرح المدرسة بصورة مبسطة أهداف هذه الوحدة، ومضمونها وأهميتها بالنسبة للتلميذة.

بعد المقدمة تكتب دروس الوحدة، وهنا تحدد المدرسة عنوان ومضمون كل درس من دروس الوحدة وتدون تاريخه، ويلاحظ أنه من الجائز أن يستغرق تدريس موضوع من موضوعات الوحدة أكثر من درس، كما قد يضم درس واحد أكثر من موضوع.

بعد تحديد الدروس.. تكتب المدرسة الأسلوب أو الطريقة، التي ستقيم بها تعلم التلميذات في الوحدة ككل، سواء كان ذلك عن طريق عمل معرض بسيط لما تعلمته التلميذات، أم

عن طريق اختبار تحريرى، أم عن طريق بحوث فردية مبسطة تقدمها التلميذة أم.... أم.... أم....إلخ.

وفى نهاية التحضير.. تكتب قائمة المراجع التى تستخدمها المدرسة أوالتلميذات فى تحصيل المادة العلمية المرتبطة بموضوع الوحدة.

مثال لتحضير الوحدة:

عنوان الوحدة: «دوري في الأسرة»

زمن الوحدة: «٤ أسابيع»

مقدمة الوحدة:

دروس الوحدة:

الدرس الأول	تقديم الوحدة ككل وتعريف التلميذات بأهدافها ومحتواها
/ / ١٩	والبدء فى الموضوع الأول.
	«طرق الشراء وأسلوب التعامل فى المتجر»
الدرس الثانى	أصناف بسيطة من البيض
/ / ١٩	القيمة الغذائية للبيض
	استخداماته
	عمل عجة منوعة
الدرس الثالث	غرز التطريز البسيطة وأنواعها
/ / ١٩	الأدوات الأساسية فى التطريز
	تنفيذ غرزة السراجة
الدرس الرابع	استكمال القطع المزخرفة بغرزة السراجة
/ / ١٩	إنهاء الوحدة

طريقة التقييم:

مناقشة مع التلميذات حول مدى استفادتهن من الوحدة، ثم توزيع بطاقة تسجل فيها كل تلميذة المهام، التى تقوم بها فعلاً فى الأسرة؛ بهدف تقييم نفسها ذاتيا.

المراجع:

....

....

....

ثالثا: تخطيط الدرس:

التاريخ:　　　　　　　　الصف:

عنوان الوحدة:　　　　　　درس اليوم:

الزمن:

تقديم الوحدة:

الدرس الأول يتضمن تقديمين:

(أ) تقديم الوحدة ككل (يحذف هذا الجزء فى الدروس التالية).

(ب) تقديم الدروس.

المفاهيم والمدركات الأساسية:

....

....

....

التعميمات:

....

....

....

الأهداف:

فى نهاية درس اليوم تصبح كل تلميذة قادرة على أن:

في الجانب المعرفي:

....

....

....

في الجانب المهاري:

....

....

....

فى الجانب الوجدانى:

....

....

....

تقديم الدرس: وتهيئة التلميذات

تشرح المدرسة كيف ستقدم الدرس للتلميذات، وكيف ستربط الدرس بموضوع الوحدة.

سير الدرس: تشرح المدرسة خطوات التدريس والمادة العلمية التى ستدرسها، ويسمى هذا الجزء أحياناً (سيناريو الدرس): لأنه يتضمن الجوانب اللفظية واللالفظية فى الموقف التعليمى... أى ماذا يدرس وكيف يدرس.

وقد تقسم الصفحة إلى قسمين، كما يلي:

المادة العلمية	النشاط التعليمى
ماذا يدرس ؟	كيف يدرس ؟

تقييم الدرس:

الخاتمة:

المراجع:

ملاحظات أو تعليقات:

يتضمن قسم النشاط التعليمى ما تقوم به المدرسة وما تقوم به التلميذات من أعمال، بما فى ذلك عرض الوسائل التعليمية وطرق التدريس ... إلخ فى تتابع تسلسلها.

يختتم الدرس بالتقييم، وهو الحكم على مدى تحقيق أهداف الدرس.

ثم خاتمة الدرس، وما فيه من تنبيهات للدروس المستقبلة أو للواجبات المنزلية.. إلخ.

وهنا قد تقترح المصلحة بعض الأنشطة الإضافية لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات.

فى النهاية تكتب المدرسة قائمة المراجع.

ثم تترك مكاناً للملاحظات، ويستخدم هذا المكان لكى تدون المدرسة تعليقاتها الشخصية على الدرس.

خاتمة الدرس الأخير من الوحدة ككل.

كذلك تقييم للوحدة بأكملها، وأحيانا يخصص درس لعملية تقييم الوحدة، حسب نوع التقييم وحجم الوحدة.

ملاحظة مهمة:

إن هذا الشرح التفصيلى لخطوات تخطيط الوحدات، ثم التخطيط التفصيلى لكل وحدة، ثم لتخطيط الدروس إنما أوجِّهه للمعلم والمعلمة من منطلق إيمانى القوى بأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية، وأنه عضو مشارك فى جميع مراحل تطوير التعليم، سواء على مستوى تطوير المناهج أم فى مراحل إعداد المواد التعليمية من كتب وأدلة للمعلم وغيرها، وعليه أن يكون واعياً بأسس تخطيط محتوى الناهج، وإعداد الوحدات التدريسية.

وأود أن أشير هنا إلى أن المناهج المطورة فى مصر ـ فى الوقت الحالى ـ تخطط فى صورة وحدات، تقدم للمعلم، من خلال كتاب التلميذ، أو من خلال دليل المعلم المصاحب للكتاب، وهنا لا يبدأ المعلم تخطيط وحدات جديدة، وإنما ينحصر تخطيطه السنوى فى

توزيع هذه الوحدات على شهور الدراسة، وإعداده للوسائل التعليمية المصاحبة والأنشطة التعليمية ووسائل التقييم.. ولعل هذا تخفيف عن كاهل المعلم؛ ليوجه جهده إلى تصميم المواقف التعليمية، والإبداع فى طرق عرض الدروس، واستخدام استراتيجيات وطرق تدريس منوعة تحقق للتلاميذ أكبر قدر من المتعة فى عملية التعليم، كما تساعدهم على تحقيق أهداف المقرر الدراسي.

وفيما يلى عرض لبعض الأمثلة لتنظيم المنهج فى صورة وحدات:

أولا: في مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

مثال (١):

لو اختارت المدرسة وحدة بعنوان (فستان العيد).. فلابد لكى تتكامل جوانب الدراسة فى هذه الوحدة، أن تتضمن بعض المفاهيم حول الأعياد والمناسبات وطرق الاحتفال بها، وعاداتنا فى هذه المناسبات... إلخ.

(وهذه مدركات من مجال العلاقات الأسرية).

وتتضمن الوحدة أيضا دراسة عن الأقمشة واختيارها... ثم طريقة عمل الفستان.

(وهذه مدركات من مجال الملابس والنسيج).

ولابد أن تتطرق المدرسة ـ فى هذه الوحدة ـ إلى حساب تكاليف عمل الفستان، ومقارنة بين الفستان الذى تصنعه التلميذة بنفسها والفساتين الجاهزة... وتعلمهن أيضاً أهمية تخطيط الوقت للاستفادة من أوقات الفراغ فى عمل أشياء نافعة مثل حياكة الملابس... إلخ.

(وهذه مدركات من مجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة).

مثال (٢):

لو اختارت المدرسة وحدة عنوانها (استقبال الصديقات فى البيت).. فإن دراسة هذا الموقف ستتضمن بعض الموضوعات حول ترتيب وتنظيف وتجميل البيت، استعداداً لاستقبال الضيوف.

(وهذه مدركات من مجال المسكن وتأثيثه).

ومن المهم أن تتعلم التلميذة ماذا ترتدى عند استقبال صديقاتها، وما يليق وما لايليق فى هذاالموقف.

(وهذه مدركات من مجال الملابس والنسيج).

كذلك يمكن أن تدرس فى هذه الوحدة طريقة عمل بعض الأصناف لتقديمها للضيوف.

(وهذه مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

وليس المهم أن تتكلم المدرسة عن الموقف الذى تدور حوله الوحدة، بل المهم أن تساعد التلميذات وتعلمهن كيفية التصرف فى هذا الموقف، وتعطيهن الفرصة لممارسة هذا السلوك. ونكرر هنا أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) علم تطبيقى، وترجع أهميته إلى أن التلميذة تستطيع أن تستخدم وتطبق ماتتعلمه.

مثال (٣):

جولة فى السوق:

إذا خرجت التلميذة إلى السوق فى جولة.. فهى بالضرورة تريد شراء بعض الأشياء. ومن المهم أن تعرف كيف تحدد ما تريده قبل البدء فى الجولة أن تميز بين الحاجة والرغبة.

- وإذا كان من أهداف الجولة فى السوق شراء بعض الملابس.. فيجب أن تتعلم التلميذة المؤثرات على اختيار الملابس، وذلك لكى تحسن الاختيار.

(مدركات فى مجال الملابس).

ومن المهم أن تعرف التلميذة مواصفات السلوك الحميد فى الطريق العام وفى المتجر؛ لكى تحسن التصرف أثناء جولتها.

(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

- وبعد جولة السوق تعود التلميذة إلى منزل الأسرة وهى تشعر بالجوع؛ فتعد لنفسها وجبة سريعة، وهنا تدرس بعض موضوعات التغذية وإعداد الأطعمة.

(مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

مثال (٤):

الأسرة السعيدة:

تتمنى كل تلميذة أن تكون أسرتها أسرة سعيدة، وسوف تدرس فى هذه الوحدة ما يساعدها على الإسهام فى جعل أسرتها سعيدة؛ إذ تدرس مثلاً:

ـ المظهر العام للبيت من حيث كمية الأثاث والتنويع فيه وترتيبه.

(مدركات من مجال المسكن).

ـ مواصفات السلوك الحميد داخل الأسرة، والتعامل مع الوالدين والأخوة.

(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

ـ ولا شك أن الأسرة السعيدة يتمتع أفرادها بصحة جيدة، وهذا يحتاج إلى دراية بالتغذية السليمة، وإلى أن يتعاون أفرادها فى تحمل المسئوليات.

ويمكن للتلميذة أن تساعد أمها فى عمل بعض الأصناف.

(مفاهيم ومهارات من مجال الغذاء والتغذية).

مثال (٥):

الإنسان والبيئة:

من المهم أن تعرف التلميذة أهمية البيئة التى يعيش فيها الإنسان، وكيف أننا مسئولون عن حماية هذه البيئة والمحافظة عليها؛ لأنها مهمة جداً لحياتنا وبقائنا.

ـ ومن هذا المنطلق تدرس التلميذة مفهوم الأسرة وعلاقة الأسرة بالمجتمع.

(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

ـ تدرس التلميذة الوجبات الشائعة فى البيئة، وتتعلم طرق إعدادها ورفع قيمتها الغذائية.

(مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

ـ تدرس فى هذه الوحدة أيضاً أهمية المحافظة على نظافة وجمال الحى السكنى، الذى تعيش فيه، ودور الأفراد فى هذا الشأن.

(مدركات من مجال المسكن).

ثانيا: في مادة التربية الفنية

مثال (١):

أنا مصرى

تهدف هذه الوحدة إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة التعبير الفنى عن أنفسهم فتنمو مداركهم للأشكال والألوان، والقيم التى ترتبط بالبيئة، التى يعيشون فيها ـ سواء البيئة المحيطة بالطفل أم البيئة الخارجية ـ فتصقل خبراتهم وتنمو مهاراتهم، وينشط خيالهم، فتبرز شخصياتهم ويزداد إحساسهم بالمسئولية نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم. وفى هذه الوحدة يعبر التلاميذ عن موضوعات، تنمى انتماءهم ووعيهم القومى وإحساسهم بالمسئولية نحو وطنهم، وتربيتهم تربية سياسية على كراهية الانحراف والإرهاب والاستعمار، وأية تيارات معادية؛ من أجل دفع وتقدم بلدهم الحبيبة مصر.

وتتضمن الوحدة دروساً من الرسم بالألوان والتعبير بالأشكال والعناصر فى تكوين منتظم، يحقق فيه الجوانب الابتكارية والإبداعية، ويعكسون فيه أحاسيسهم ومشاعرهم ومعلوماتهم عن الأنشطة والخدمات والمجالات، التى تتاح للطفل المصرى سواء فى الجوانب الثقافية أو الرياضية أو العملية أو الترفيهية.

مثال (٢):

طباعة الأقمشة

ويتعرف التلاميذ فى هذه الوحدة بعضاً من أساليب الطباعة، كالطباعة بالقالب (البصمة، الختامة) والطباعة بالعقد والربط.

يمارس التلاميذ خلال دروس الوحدة، الطباعة بالقالب على الورق والقماش، والطباعة بالعقد والربط، وتوظيف هذه المطبوعات فى أعمال نافعة.

كما يتعرفون أيضاً الألوان والصبغات المستخدمة فى العمل، وطرق تجهيزها وأماكن بيعها وأسعارها.

ويتعود التلاميذ قوة الملاحظة ويتذوقون الجمال فى الطبيعة، ويشعرون بأهمية الفن فى الحياة.

وتتضمن الوحدة ٤ دروس، هى:

١ ـ تصميم.

٢ ـ طباعة بالقالب (بصمة، ختامة).

٣ ـ طباعة عقد وربط.

٤ ـ تطبيقات

ثالثا: في مادة الدراسات الاجتماعية

مثال

شخصيات من التاريخ الفرعوني

يدرس التلاميذ فى هذه الوحدة حقبة من حقبات التاريخ المصرى القديم، من خلال دروس الوحدة، التى تركز على شخصيتين، هما: مينا وأحمس. ويتعرفون فى الوحدة مراحل توحيد مصر، وأثر هذه الوحدة على الحضارة المصرية، وبعض المعالم المهمة لتلك الحضارة سواء فى الجوانب المعمارية أو الثقافية، وتتناول الوحدة كذلك شخصية الملك أحمس، وجهوده فى طرد الهكسوس وتحرير البلاد. والى جانب معرفة الحقائق التاريخية.. ينمو إحساس التلاميذ بالعزة والفخر بوطنهم مصر وتاريخه المجيد، وبأن مصر صاحبة أقدم حضارات الدنيا.

رابعا: في مادة اللغة العربية

تتميز وحدات اللغة العربية بأن لكل وحدة هدفين أساسيين: الأول هو تعليم بعض المهارات اللغوية المقررة على التلاميذ، أما الهدف الثانى فهو تناول أحد الموضوعات الثقافية، التى تتضمن معلومات ومفاهيم وقيماً معنية، يراد تقديمها للتلاميذ بأسلوب تربوى شائق وممتع.

(مثال)

من قيم الحياة

تتناول دروس هذه الوحدة موضوعات سلوكية مهمة للغاية، مثل: معاملة الوالدين؛ والرحمة بهما عند الكبر، وضرورة طاعتهما فى غير معصية الله، ويدرس التلاميذ، نصاً قرآنياً

مرتبطًا بهذه القيمة العظيمة. وتتناول دروس الوحدة أيضاً مفهوم التراحم، وكيف يكون بين الناس بعضهم البعض، وبين الإنسان والحيوان، كما يدرسون مفهوم العدل وأهمية انتشار العدالة بين الناس دون تفرقة، وعلاقة العدل بالأمان والسلام. ويركز أحد دروس الوحدة على الالتزام بالخلق الطيب، ومراعاة المظهر المناسب؛ خاصة بالنسبة للفتاة، ثم أهمية النظافة الشخصية وعلاقتها بالمظهر وبالنجاح فى الحياة..

وهكذا.. يتعلم التلاميذ مجموعة من قيم الحياة المهمة، والمناسبة لعمرهم الزمنى.

ومن خلال تلك الدروس... يتعلم التلاميذ المهارات اللغوية الآتية: أدوات الاستفهام، واستخدام المفعول لأجله وإعرابه، وكذلك مهارة إلقاء الأبيات الشعرية مع تمثيل المعنى، ويتعلمون عديدًا من المصطلحات الجديدة؛ مما يزيد حصيلتهم اللغوية، ويمكنهم من الفهم والتعبير.

الفصل الثالث

المناهج والقضايا العالمية المعاصرة

- أهم تحديات المستقبل المرتبطة بالتربية والمناهج
  - تحديات علمية وتكنولوجية
  - تحديات اقتصادية
  - تحديات اجتماعية وثقافية
  - تحديات بيئية وصحية
- المناهج أداة للتنمية البشرية
  - مفهوم التنمية البشرية
- تحديد القضايا العالمية المعاصرة
- إجراءات دمجها في المناهج
- نموذج (التربية من أجل السلام والتنمية)
- اتجاهات تربوية...



المناهج والقضايا المعاصرة

إن المجتمعات المتقدمة هى فى حقيقتها مجتمعات **تربيتها متقدمة**، والمجتمعات المتخلفة هى فى حقيقتها مجتمعات تربيتها متخلفة. ولاجدال فى أن مصير أى دولة يتوقف على الكيفية التى تعد بها أجيالها تربوياً، وتعليمياً خلال السنوات القادمة التى تمثل أواخر القرن العشرين، وبدايات القرن الحادى والعشرين.وعندما نتحدث عن التربية والتعليم؛ فإننا نعنى تربية من نوع خاص، وتعليماً من نوع جديد..

إن متطلبات العصر القادم تحتم تهيئة الفرد، وبالتالى المجتمع لحقائق، ومتغيرات، وديناميات، وقيم تختلف جذرياً عن مقومات حياتنا المعاصرة... وصدق على بن أبى طالب رضى الله عنه بقوله:«لا تربوا أولادكم على أخلاقكم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم».

فماذا ياترى ينتظر أبناء الأمة العربية من تحديات مستقبلية؟..ومادور التربية والتعليم فى إعدادهم لهذا المستقبل؟.. وما الجهود والمحاولات التى تبذلها الدول العربية؛ لتتماشى نظمها التربوية والتعليمية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال؟؟

أهم تحديات المستقبل المرتبطة بتطوير التربية عامة والمنهج خاصة

يموج عالمنا المعاصر بألوان وأنواع من التحديات والصراعات، التى تمس جميع جوانب الحياة سواء فى الدول المتقدمة، أو فى الدول التى تحاول التقدم. وعالمنا العربى جزء لايتجزأ من هذا العالم، يتأثر بما يحدث فى جنباته المترامية، كما أنه يؤثر فى هذه الأحداث.. لذلك كان لزاماً علينا فهم واستيعاب مايحدث على ظهر هذه الكرة الأرضية، التى نعيش فوقها،

ومايتنظر شبابنا من توقعات تؤثر فى مسيرة حياته: فى محاولة لتوضيح انعكاس هذه التحديات على التربية بوجه عام، وعلى مناهج التعليم الأساسى بوجه خاص.

١- تحديات علمية وتكنولوجية:

إن من أهم خواص القرن الحادى والعشرين أنه عصر الثورة التكنولوجية الثالثة.. عصر التغير السريع والمتسارع.. عصر الانفتاح الإعلامى والثقافى.. عصر تتغير فيه مفاهيم القوة وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد على الاستخدام الأمثل للمعلومات الغزيرة والمتدفقة فى جميع المجالات، ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات؛ أى إن حجم تراكم المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من القرن العشرين سيكون متساوياً أو يزيد، عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل.إن التنظيم الدقيق لهذه المعلومات، وتعرف أفضل سبل استخدامها، هو محك التقدم فى القرن القادم. وتعتمد الثورة التكنولوجية الثالثة أساساً على العقل البشرى، وقدراته فى استخدام وتشغيل الأجهزة الإلكترونية، وتطويرها، وعلى تنظيم المعلومات، وتخزينها، ثم استردادها وإعادة تنظيمها لتحقيق أكبر إفادة منها. ولأن العقل البشرى هو عماد هذه الثورة.. فإن السبق والتقدم لن يكون حكراً على الدول الغنية بمواردها المادية، أو القوية بجيوشها التقليدية، ولكنها فرصة لجميع الشعوب، إذا ماأحسنت إعداد أبنائها، وبناتها تربويا وتعليميا، واهتمت بتنمية قدراتهم العقلية والفكرية؛ بمعنى أن السبق سيكون للدول التى تهتم أساساً بالتنمية البشرية.

ومن أهم ملامح التحدى العلمى والتكنولوجى ـ كما ذكرنا سابقا ـ سرعة التغير، وهذا يتطلب تربية الأفراد وتنمية قدراتهم على المرونة، وسرعة التكيف والتأقلم مع التحولات المتسارعة، وتقبل التجديدات والمستحدثات بعقل متفتح، واع، ناقد، يحسن الاختيار، ويجيد اتخاذ القرار... ولايتأتى ذلك إلا إذا عملت المناهج وأساليب التربية والتعليم على تسليح الأفراد بنوع من التفكير والمعرفة، يساعدهم على ذلك.

وهذا يتطلب تعليم الأفراد كيف يعلمون أنفسهم، وإكسابهم القدرة على التعلم الدائم والمستمر، وتقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياتهم العملية، والاستعداد لتعلم مهارات جديدة ومتنوعة، فهذا هو الإنسان الذى سيجد مكانه فى القرن الحادى والعشرين.

ومـرة أخـرى نقـول إن **مسـئوليـة النظام التعليـمى هى إعـداد الأفراد بهـذه المواصفات.**

٢- تحديات اقتصادية:

أصبح من المسلم به فى الدراسات المستقبلية على الصعيدين السياسى والاقتصادى، أن التغيرات الحادثة فى العالم تمس كل مكونات بنية النظام الدولى، وأنماط التفاعل السائدة فيه، وأن التحولات التكنولوجية المتسارعة تقود إلى مزيد من العالمية أو الكونية Globalization، وهذا يؤثر على الوزن النسبى لعناصر الإنتاج؛ بمعنى أنها تزيد من قيمة وأهمية المعرفة والمعلومات، مقارنة بالموارد المادية والطبيعية. وهكذا نشأت صناعات هائلة، وطرحت معايير جديدة للقوة الإنتاجية والاقتصادية، دفعت بعديد من الدول إلى ساحة التنافس الاقتصادى فى المجال الدولى. ولا أدل على ذلك من حقيقة أن معدلات النمو الاقتصادى العالمية قد تحققت فى دول فقيرة نسبياً فى مواردها الطبيعية كاليابان، وكوريا وألمانيا، وأندونيسيا، وبعض الدول الأخرى فى منطقة جنوب شرق آسيا، فى حين أن معدلات النمو المنخفضة قد تركزت فى عديد من الدول التى تتوافر لديها موارد طبيعية كبيرة ومتنوعة، مثل: الأرجنتين، وباكستان، والسودان.

ويلاحظ المهتمون اتجاهاً واضحاً وقوياً، يدفع فى طريق التكامل الاقتصادى، وإيجاد الأسواق الكبيرة مثل مشروع أوروبا الموحدة، وجماعة الباسيفيك الاقتصادية، والمنطقة التجارية الحرة التى تجمع بين كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، والمكسيك. وتنتج عن ذلك ثغرة اقتصادية واضحة بين دول الشمال، ودول الجنوب، يطلق عليها البعض «الحرب الاقتصادية»، والتى تؤدى إلى أن أهل الشمال يزدادون ثراء وبسرعة،وأهل الجنوب يزدادون فقراً وبسرعة..

ولمواجهة هذا التيار المتدفق، تقرر إنشاء منظمة التجارة العالمية W.T.O فى أول يناير ١٩٩٥، حسب مبادئ اتفاقية الجات، والتى تسمح بحرية التجارة الدولية، ولاتفرض قيوداً على ذلك. وبدأ كل تكتل اقتصادى العمل لحماية الإنتاج الإقليمى، وبالتالى حماية اقتصاديات الدول الأعضاء فى هذه التكتلات، والوسيلة الأولى فى هذا الصراع، هى جودة المنتج، ورخص السعر.. ولاشك أن هذا يشكل خطورة على الإنتاج العربى والمحلى، وسيكون له آثاره على المنطقة بأثرها.

يحدث هذا كله في ضوء **حقيقة مُرة** هي: غياب أى تكتل اقتصادى عربى، أو وجود شركات عربية اقتصادية متكاملة، أو حتى اتفاقيات عربية، يمكنها أن تقف أمام هذه الظواهر الاقتصاديةالدولية.

والسؤال الذى يطرح نفسه- فى ضوء ماتقدم- هو كيف يمكن للنظام التربوى والتعليمى فى البلاد العربية أن يتصدى لحل هذه المشكلات، وأن يتجاوب، أو يساير هذه التحركات الاقتصادية فى العالم؟ كيف يمكن سد الفجوة بين السياسة التعليمية؟ وبالتالى مناهج التعليم واحتياجات سوق العمل، وكيف يمكن تعديل الأولويات التعليمية ـ خاصة مستوى التعليم الأساسي- لمزيد من الاهتمام بالتعليم المهني،وبتنمية المهارات العلمية والإبداعية بدلاً من مهارات الحفظ والاستظهار لمجموعة من الحقائق والمعلومات. وبتعبير آخر.. **إن التحدى أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق، وخطط، وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحول المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وتنمية قيمة العمل واحترامه، واكتساب الاستعداد للعمل، وامتلاك المعلومات والمهارات، والاتجاهات اللازمة للتقدم فى سوق العمل ، والقدرة على حل المشكلات، وتنمية التفكير الإبداعى الخلاق.**

إن النمو الاقتصادى المرتقب، والاعتماد على التكنولوجيا المتطورة سوف يؤدى إلى وقوع تناقص فى استقرار العمل وسائر أشكال الحياة المهنية،وفى أنواع المهن، وفى المواصفات المطلوبة من العاملين. وتقول الدراسات إنه خلال العشرين سنة المقبلة، سوف تتغير ٥٠٪ من أصناف الأعمال والمهن السائدة اليوم.

وللتربية دور مهم فى مواجهة هذا المستقبل، من خلال مناهج، تمكّن الأفراد من تحويل المعلومات التى يكتسبونها فى المدرسة إلى مواقف متصلة بالحياة العملية... مناهج تساير التغير السريع فى بنية الأعمال، ولائحة المهن ومواصفاتها. **وعلى التربية أن تساعد الفرد على أن يمتلك روح المبادرة،** وأن يكتسب الثقة بنفسه، تلك الثقة التى تمكنه من النجاح فى الحياة، وفى ميدان العمل. ولهذا نقول إن على المدارس أن تنتج«منتجين للعمل» ، بدلاً من أن تنتج «طالبى عمل» ، ولعل الأخذ بهذا الاتجاه هو مفتاح حل مشكلات البطالة فى عصرنا، ومفتاح التنمية الاقتصادية كلها.

وهكذا... لن تكون هناك تنمية اقتصادية متينة، إلا إذا ساهمت التربية فى تكوين ثروة بشرية فعالة، قادرة على أن تلعب دورها كاملاً فى هذه التنمية.

ويتطلب ذلك تبنى فكرة الانتقال إلى «المجتمع المتعلم»، والذى يستلزم ألا ننظر إلى المدرسة على أنها تقدم كل المعارف، وكل المهارات الضرورية التى يحتاج إليها الإنسان طوال حياته. ولكن هناك تربية مستمرة تكمل، وتعدل، وتزيد على التعلم المدرسى، والمهم هنا أن يغادر الطلاب المدرسة، وهم يملكون الرغبة والقدرة والاستعداد للتعلم المستمر.

٣- تحديات اجتماعية وثقافية:

إن التغير المتسارع، الذى هو إحدى خواص القرن القادم، يعنى أن القيم والعلاقات الاجتماعية، وملامح الحياة الثقافية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر فحسب، ولكن فى حياة الجيل نفسه. ولن يقتصر التغيير على مايحدث داخل الوطن الواحد، ولكن ستتخطى تياراته واتجاهاته، منابعه ومصابه، وكل الحدود السياسية والجغرافية إن وسائل الاتصال السريعة ستعبر الحدود بلا قيود؛ فالرسائل ومضامينها تحمل عبر الأقمار الصناعية، ولاتستطيع أى دولة بما تملكه من وسائل الرقابة التقليدية أن تمنع هذا التدفق، كما لاتستطيع أن تحصن الأفراد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية، والثقافية الوافدة من مجتمعات أخرى.

والمجتمع العربى -مثله مثل كل المجتمعات الأخرى- هو بنية عضوية متفاعلة، يقوم على علاقات مؤسساتية، وتفاعلات مشتركة بين أفراد، تحكمهم نظم سياسية واقتصادية، وتشريعية، وثقافية، وطبيعية، وأسرية، وغيرها. وهذه النظم لها أدوار ووظائف، ويحتل فيها الأفراد أوضاعاً وأعمالاً تتطلبها طبيعة الحياة التى يعيشونها، كما تحكمها آمال وطموحات أفراد هذا المجتمع. وتتعرض العلاقات الاجتماعية داخل مجتمع ما لعوامل ومؤثرات خارجية وداخلية، تؤثر فى نوع وطبيعة هذه العلاقات. وقد يكون التأثير بطيئاً، كما كان الوضع فى العصور السالفة، وقد يكون سريعاً وعنيفاً؛ فتهتز طبيعة العلاقات داخل المجتمع، وتتبدل وظائف وأدوار مؤسساته، ويختل توازن القيم. ولابد أن يعود المجتمع إلى حالة من التوازن والاستقرار؛ لكى يمضى فى طريق التقدم والنماء.

وتزداد حدة التغيير فى المجتمعات كلما زادت مصادر العوامل المؤثرة على القيم والعلاقات داخل المجتمع، وهذا ماتتعرض له مجتمعات اليوم، نتيجة لاتساع وسهولة دائرة الاتصالات؛ حيث تحول العالم كله إلى قرية كبيرة بفعل عوامل الاتصال، وسرعة الانتقالات.

ومن أبرز العوامل الاجتماعية المؤثرة فى التنمية والتطور: معدلات النمو السكانى، وشكل وبنية الأسرة وأدوارها، والتركيبة العمرية لأفراد المجتمع، ونوعية القيم الاجتماعية السائدة.

وكلنا ندرك ظاهرة الزيادة المطردة في معدل النمو السكاني على مستوى العالم بشكل عام، وعلى مستوى الدول النامية على وجه الخصوص. وعندما يتفوق معدل النمو السكاني على معدلات التنمية.. فإن هذه الزيادة تلتهم الموارد، ويضعف النمو الاقتصادى، وينخفض مستوى الخدمات، وينخفض مستوى التعليم ويتدهور.

أما عن شكل وبنية الأسرة وأدوارها.. فقد اندثرت- أو كادت- الأسرة الممتدة، والتي كانت تضم أجيالاً متعددة في بيت واحد. وتتزايد ـ الآن ـ الأسرة النووية التي تقتصر على الزوجين والأبناء فقط، وانعكس ذلك على نظام وحجم المسكن الأسرى، كما اختلفت الأدوار الوظيفية لكل عضو في الأسرة. ومن مظاهر التطور الأسرى أيضاً تعاظم دور المرأة في التعليم،وفي العمل، وفي المجتمع. وانتقل ـ نتيجة لذلك ـ عديد من مسئوليات الأسرة التقليدية إلى مؤسسات اجتماعية خارج محيط الأسرة، كانتشار دور الحضانة ورياض الأطفال، وزيادة وانتشار الصناعات التي تقدم الوجبات الجاهزة، والملابس الجاهزة، والثقافات الجاهزة، وغيرها من الخدمات التي كانت أساس وصميم وظيفة الأسرة.

أما عن التركيبة العمرية: فإن دول العالم الثالث تشهد تزايداً في نسبة الأطفال والشباب، مقارناً بنسبة الكبار، حتى إنها تصل إلى نصف عدد السكان، أو تزيد أحياناً. وظهر مصطلح «المجتمع الشبابى» ، ويرجع ذلك إلى تزايد معدلات المواليد، وهبوط نسبة الوفيات، وزيادة الوعي الصحي، وتحسين الخدمات الطبية والعلاجية. ولاشك أن لهذه الظاهرة انعكاسات اقتصادية وتنموية؛ حيث ترفع نسبة الإعالة، وتمثل طاقة عاطلة لاتدخل في قوة العمل المنتج، كما أنها تتطلب نفقات تعليمية وخدمية، تعجز كثير من الحكومات عن توفيرها.

ومن أهم التحديات المجتمعية التي نواجهها في السنوات القادمة هذا التغيير الواضح في منظومة القيم في المجتمعات الصناعية المتقدمة، وتأثير ذلك على منظومة القيم في المجتمعات النامية. وهناك اتجاهات متباينة في هذا الشأن؛ فالبعض ينادى بضرورة مسايرة القيم الوافدة، والبعض يرى الوقوف ضدها والتمسك بالقيم الخصوصية للمجتمع.. وبين هذا وذاك تتخبط المعايير، ونفقد الهوية، وتختفي معالم الطريق.

وإذا انتقلنا إلى التحديات الثقافية التي سنواجهها في المستقبل القريب، بل إننا بدأنا نعايشها بالفعل، فها نحن نقف أمام مارد شديد القوة، وشديد التأثير، وسريع النتائج. والتحدى الثقافي وثيق الصلة بالتحدى القيمي والأخلاقي؛ فالثقافة ليست شيئاً يصنعه الإنسان فحسب،

ولكنها هي التي تصنع الإنسان نفسه. وهي ـ أي الثقافة ـ مجموعة متداخلة ومتفاعلة من المعارف والمهارات والاتجاهات، تتراكم وتتأصل في مجتمع ما، ويستخدمها أفراد هذا المجتمع لتشكيل عالمهم، وإشباع حاجاتهم، وإنتاج مايشبع هذه الحاجات، ولذلك يقال **إن المجتمع المتخلف هو مجتمع ثقافته متخلفة**. والأبعاد الثقافية شديدة التأثر بالثقافات الأخرى السائدة في العالم، وكلنا يشهد تميعاً وتضارباً في عناصر ثقافتنا العربية، سواء في الجانب القيمي؛ أي مُثُل المجتمع ومعتقداته، أو في الجانب السلوكي وأسلوب الحياة والمعيشة، أو في الجانب الإنتاجي.

ويصف «محمود قنبر» هذا التضارب فيقول: «لم تعد ثقافتنا متماسكة كما كانت في ماضيها، سواء أكان هذا التماسك جيداً أم رديئاً، ولم تعد واضحة القسمات، كما كانت من قبل، سواء أكانت هذه القسمات جميلة أم قبيحة، ولم تعد محددة المعالم في طريق تطورها، سواء أكان الطريق مؤدياً إلى اليمين أم مؤدياً إلى اليسار». بمعنى أن ثقافتنا العربية في حالة تفسخ، وتميع، وتضارب، ولم تصل بعد إلى خلق وحدة قومية لنظامها الثقافي..

ونعود ونسأل: كيف يمكن للتربية والتعليم من خلال المناهج الدراسية أن تتصدى لكل هذه التحديات، وكيف لها أن تضمن تقدم المجتمع وعدم تخلفه عن ركب الحضارة وعن الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

إن التربية الجيدة هي التي تقف مع كل هذه العوامل الاجتماعية في جانبها الإيجابي؛ فتزيد من الوعي بالمشكلة السكانية، وخطورة زيادة النسل، وتدخل في مناهج الدراسة المعارف والمعلومات، التي توضح خطورة المشكلة وآثارها على تقدم المجتمع، وعلى مستوى الأفراد؛ مما ينمي اتجاهاتهم، ويؤثر على سلوكهم؛ بحيث يتخذون القرارات المسئولة في هذا المجال. وتؤدي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ـ كإحدى المواد الدراسية ـ دوراً مهماً في هذا الاتجاه؛ خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، كما أن دمج مفاهيم التربية السكانية ومشكلات التزايد السكاني ضمن موضوعات المواد الدراسية المختلفة، يمكن أن يسهم في تنمية هذا الوعي، وفي إقدار الناشئة على التصدي لهذا التحدي الخطير.

ومن أهم أدوار التربية الجيدة أن تؤصل القيم والمعتقدات العربية والقومية جنباً إلى جنب، مع تقبل الثقافات الجديدة في تفاعل إيجابي، تتبادل معها عوامل التأثير والتأثر، وتصنع منها ثقافة عالمية تؤصل ذاتيتنا، وتجعل من شبابنا عرباً مسلمين،

وعصريين في ذات الوقت. والمدرسة ـ بحكم دورها في العملية التربوية ـ بوتقة انصهار ثقافي، تجمع بين تراثنا العريق، وحاضرنا المعاصر مع نقد وتشريح للثقافات الوافدة، وإثارة الوعي بأهمية المشاركة في صنع الحضارة العالمية في إطار من الديمقراطية والتفاهم، والتعاون، والسلام العالمي.

٤- تحديات بيئية و صحية:

لعل من أخطر التحديات التي نتوقعها في المستقبل، هو هذا **التردي السريع في مقومات. ومكونات البيئة**؛ مما يهدد حياة الكائنات الحية على ظهر هذا الكوكب «الأرض». إن البيئة التي نعنيها هنا لاحدود لها، وطنية كانت أم إقليمية. كما أن المورد الطبيعي الذي ينفذ في أحد أنحاء العالم يخسره العالم بأسره، والتلوث يميل إلى الانتشار جغرافيا، ومع الزمن على السواء. ويسهم الاستثمار الغاشم للبيئة الطبيعية في هذا التردي البيئي. والضغوط الناشئة عن التزايد السكاني على الأرض، وسوء التصرف في النفايات، والاستخدام غير المنظم للمواد الكيميائية الضارة، ووقوع الحوادث الصناعية.. كلها عوامل تهدد سلامة الأرض والهواء والماء، أضف إلى ذلك ظواهر الجفاف والتصحر نتيجة عوامل طبيعية، وأخرى من صنع الإنسان نتيجة لعدد من الأنشطة المعيشية.

ولا يكفي أن تعي الشعوب آثار أفعالها على البيئة، بل عليها أيضاً أن تقر بمسئوليتها عنها، وبمسئوليتها عن صحة البيئة مستقبلا. ومن أجل ذلك يجب أن توفر مناهج التربية والتعليم المعلومات، وتعمل على تنمية القدرات والبواعث، التي تمكن الأفراد من الإسهام في حل مشكلات بيئتهم. ومهمة التربية المتصلة بالبيئة وأهدافها، هي: خلق الوعي البيئي لدى الناشئة، وتغيير سلوكياتهم، ومعتقداتهم، وعاداتهم التي لها انعكاسات سالبة على البيئة؛ فهي تربية تقدم المعلومات، وتنمي الكفاءات، وتنمي الاتجاهات المناسبة؛ فيكون نتيجتها المشاركة الفعالة في المحافظة على البيئة ورعايتها.

وفي **مجال التحديات الصحية**.. فقد ساد شعار «**الصحة للجميع**»، تلك الصحة الشاملة التي تسهم فيها وتعززها «**التربية للجميع**»، بل إن هذين الشعارين ينظر إليهما اليوم على أنهما شعاران متلازمان، فلابد للصحة من أجل التعلم، والتعلم بدوره يسهم إسهاما كبيراً في تأمين الصحة، سواء للصغار أم للكبار.

والصحة مثلها مثل البيئة، مسئولية جماعية لمؤسسات متعددة: الأسرة والمدرسة والمجتمع، ولابد من تعاون هذه المؤسسات لتوفير الصحة الشاملة لأفراد المجتمع، وهذا يتطلب تخطيط برامج صحية موجهة للأسرة، لإمداد أفرادها بالمعلومات الصحيحة حول الغذاء والتغذية، وحول الأمراض والوقاية منها، ومنع تسرب انتشارها، ثم التقليل من الحوادث والتعرض للإصابات، ومضار التدخين، وإساءة استخدام العقاقير والمخدرات... ثم يأتى دور المناهج الدراسية؛ لتقدم هذه المعلومات للأطفال، وتعمل على تغيير وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو قيمة الصحة، وأثرها فى تنمية المجتمع، ويتوج ذلك بقيام مؤسسات المجتمع المعنية كوزارات الصحة والمستشفيات بدورها فى نشر الوعى الصحى، من خلال البرامج الموجهة والخدمات المقدمة لكافة أفراد المجتمع.

لقد كان هذا العرض السابق محاولة لرصد أبرز التحديات، والتطورات الواقعة والمتوقعة فى حياة الإنسان فى هذا العالم بوجه عام، مع تلميح لوضع عالمنا العربى من هذه التحديات، كلما كان ذلك مناسباً. كما أشرنا باختصار لانعكاس هذه التحديات المتوقعة على التربية والتعليم، وبالذات على مناهج التعليم الأساسى.

ومما سبق.. يتضح أن هدف التربية ومادتها لابد وأن يكون التنمية البشرية؛ حيث إن الإنسان هو المنوط بمواجهة تحديات المستقبل، والعمل على توجيهها، بما فيه صالحه وصالح بلاده.

واتجهت الأنظار نحو التنمية البشرية؛ لتناقش معناها وأبعادها ووسائلها ودور التربية والتعليم فى هذه التنمية...

وفيما يلى مناقشة مختصرة لهذا المفهوم، وارتباطه بالمناهج الدراسية.

المناهج أداة للتنمية البشرية

مفهوم التنمية البشرية:

لقد تطور مفهوم التنمية البشرية فى السنوات القليلة الماضية، ولم تعد مجرد تنمية للموارد البشرية؛ حيث يؤكد هذا المفهوم الأخير على توفير قوة العمل القادرة على إنتاج المزيد من السلع والخدمات، ومن ثم تقاس كفاءة تنمية الموارد البشرية من منظور اقتصادى، ويتراجع فى مقابل ذلك البعد الإنسانى فى استخدام القدرات البشرية التى تم تكوينها، ومجالات استخدامها.

إن مضمون التنمية البشرية أن يصبح الناس ركيزة التنمية ومحورها؛ فالنمو الاقتصادى شرط ضرورى لتحقيق التنمية البشرية، ولكنه ليس كافيا، حيث يرتبط النمو الاقتصادى بنمط وعدالة توزيع هذا النمو وعوائده، والتركيز هنا على إتاحة موارد، تمكن الناس ـ كل الناس ـ من حياة كريمة.

ويتبنى مفهوم التنمية البشرية العمل على تحقيق حياة طويلة، ومنتجة لكل الناس، ومضمون ذلك أن **التنمية البشرية تهدف إلى اقتلاع الفقر من جذوره**، بإتاحة فرص العمل المنتج والملائم لاختيارات الجميع، وبحيث يحققون رفاهيتهم بجهدهم، وليس بالاتكال على الدولة. والرفاهية لاتعني بالضرورة ارتفاع معدلات الاستهلاك؛ لأننا إذا بالغنا في هذه النظرة.. فإننا نخضع الأخلاق والقيم الاجتماعية لهذا الهدف المادى؛ مما يهدد بتدمير إنسانية الإنسان، وتعميق الشرور الاجتماعية.

نخلص مما سبق إلى أن التنمية البشرية بمفهومها المتطور، هى مسئولية تربوية بالدرجة الأولى، حيث تهدف إلى تنمية الناس بالتركيز على تكوين وبناء القدرات البشرية، كما أنها تنمية **من أجل الناس**، لما تؤكده من ضرورة استخدام هذه القدرات فى أنشطة إنتاجية، تضمن استمرارية التنمية، والتوزيع العادل لثمارها، وهى بالضرورة تنمية **بواسطة الناس**؛ لأنها تعتمد على توسيع اختياراتهم، وتعميم مشاركتهم فى اتخاذ القرارات. ولابد أن تتكامل هذه الأبعاد الثلاثة، وتتعثر التنمية البشرية حين يتخلف أحد هذه الأبعاد.

ما علاقة المناهج الدراسية بمفهوم التنمية البشرية؟

المناهج والتنمية البشرية:

إذا أخذنا بمفهوم التنمية البشرية السابق عرضه، وهو مأخوذ عن تقرير التنمية البشرية ـ مصر لعام ١٩٩٤، والذى تبنى بدوره هذا المفهوم من تقارير التنمية البشرية التى صدرت عن البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة..... أقول: إذا أخذنا بهذا المفهوم ـ ويجب أن نأخذ به ـ كان لابد لنا أن نبحث عن الوسائل والأساليب، التى نضع بها هذا المفهوم موضع التطبيق العملى.... وعندئذ سنتوجه إلى التربية وإلى التعليم، كأساس رئيسى وفعال فى تحقيق هذه التنميةالبشرية..

وعلى مناهج التعليم الدور الرائد فى تحقيق التنمية البشرية بأبعادها الثلاثة، على النحو التالى:

* **التربية والتعليم** نشاط توفره الدولة من أجل رفع قدرات الناس، ومن أجل تثقيفهم وتنويرهم؛ فيصبح الفرد إنساناً مثقفاً ومتحضرا.

* **والتربية والتعليم** نشاط يهدف إلى تكوين وتنمية الكوادر البشرية القادرة على القيام بالأعمال والمهام المختلفة لتنمية موارد الدولة فى الاقتصاد، وفى السياسة، وفى الصناعة والإنتاج، وفى الخدمات؛ فالإنسان المتعلم المثقف هو القادر على رفع عجلة التقدم والازدهار الاقتصادى فى المجتمع.

* **والتربية والتعليم** نشاط يقوم به الإنسان بنفسه فى جميع المستويات، فلا تربية وتعليم دون هذا الجيش الكبير من العاملين، ومن المعلمين، والاداريين، والموجهين ، وأساتذة الجامعات، والباحثين، ومن يديرون كل هذه العملية على مستوى التخطيط والسياسة.. يضاف إلى كل هؤلاء ويتقدمهم المتعلمون أنفسهم، وهم عصب وهدف العملية التربوية برمتها.

وإذا كانت المناهج هى وسيلة تحقيق أهداف التربية.. فإننا نقول وبإيمان قوى، إن المناهج الدراسية من أهم أسس وسبل تحقيق التنمية البشرية.

وتعتبر مؤشرات التعليم من أهم مؤشرات التنمية البشرية، مثل: أعداد الملتحقين بالتعليم، وفرص اختيار أنواع التعليم ومداه، أعداد الأميين، أعداد المتسربين، أعداد الخريجين وأنواع الأعمال التى يشتغلون بها، البطالة، فرص التعليم والعمل للمرأة. وإذا انتقلنا من المؤشرات الكمية إلى المؤشرات النوعية.. فإننا حتماً نتجه إلى مناهج التعليم، والبيئة التعليمية، ومستوى المعلم، وطرق التدريس والتدريب، ومستوى المواد التعليمية وتوافرها.... إلخ.

إذاً.. كيف نضع المناهج التى تحقق أهداف التنمية البشرية، وكيف يمكن تضمين المناهج للمفاهيم والمهارات المرتبطة بالتحديات والقضايا العالمية المعاصرة، التى تعمل على تحقيق أهداف التنمية البشرية؟

دمج مفاهيم

من الاستعراض السابق لأهم التحديات المستقبلية، وما تحمله من قضايا عالمية معاصرة، ومن تحديد دور المناهج الدراسية فى تناول هذه القضايا.. يسعدنى أن أشرح للقارئ

الإجراءات التى يتبعها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم، بجمهورية مصر العربية، كنموذج لدمج مفاهيم القضايا العالمية المعاصرة فى المناهج الدراسية.

١ ـ تحديد القضايا التى تهم المسئولين عن التربية والتعليم فى مصر، والتى ترتبط بمستقبل شباب مصر رجالاً ونساءً، انظر شكل (٣ ـ ١).

ومن خلال المؤتمرات والندوات والبحوث والدراسات، تم تحديد القضايا الآتية:

* التربية من أجل السلام والتنمية.
* التربية من أجل البيئة والمحافظة عليها.
* المشكلة السكانية. وتنظيم الأسرة.
* المشكلات الصحية، بما فى ذلك صحة الأم والطفل والصحة الإنجابية، والأمراض وطرق العدوى، وطرق الوقاية، والمخدرات والإدمان.
* تنمية الوعى السياحى.
* تنمية الوعى القانونى، والالتزام بقواعد المرور، ومعرفة حقوق المواطن وواجباته.
* التمييز ضد المرأة، والتفرقة بين الأفراد على أساس النوع.
* حقوق الإنسان، وحقوق الطفل والمرأة.
* قضية العنف، والإرهاب، والغضب.
* المجتمع الدولى والنظرة العالمية (الكونية) للعالم.

٢ ـ تجميع المعلومات، والبيانات المرتبطة بكل قضية، ويتم ذلك من خلال القراءات، واللقاءات مع المختصين والمتخصصين فى كل مجال.

٣ ـ تحليل كل قضية إلى مفاهيم ومشكلات رئيسية، تتفرع عنها مفاهيم ومشكلات جزئية، بحيث نتدرج فى البساطة والعمق، ومن المعلومات العامة إلى المعلومات المتخصصة؛ لتتناسب مع مستوى نضج التلاميذ فى المراحل العمرية والتعليمية المختلفة.

٤ ـ تصميم مصفوفة تساعد المتخصصين فى المواد الدراسية المختلفة، والمسئولين عن وضع مناهجها فى دراسة مفاهيم تلك القضايا، واختيار ما يناسب مادة تخصصه، بحيث يمكن دمجه فى مناهج هذا التخصص بسهولة ويسر ودون افتعال.

٥ ـ حيث إن الكتب المدرسية تؤلف من خلال مسابقة عامة.. فإن شروط المسابقة تنص على أن أحد معايير تفضيل الكتاب المدرسى، هو مدى عناية المؤلف بدمج مفاهيم القضايا المعاصرة فى الكتاب.

٦ ـ يدعم هذا الجهد عند تحرير وإخراج الكتاب المدرسى بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية؛ للتأكد من وجود المفاهيم بالشكل المناسب.

٧ ـ يتضمن دليل المعلم المصاحب للكتاب المدرسى ـ والذى يعده مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ـ إرشادات وتوجيهات للمعلم، توضح له كيفية تناول هذه المفاهيم، أثناء تقديم مادته الدراسية.

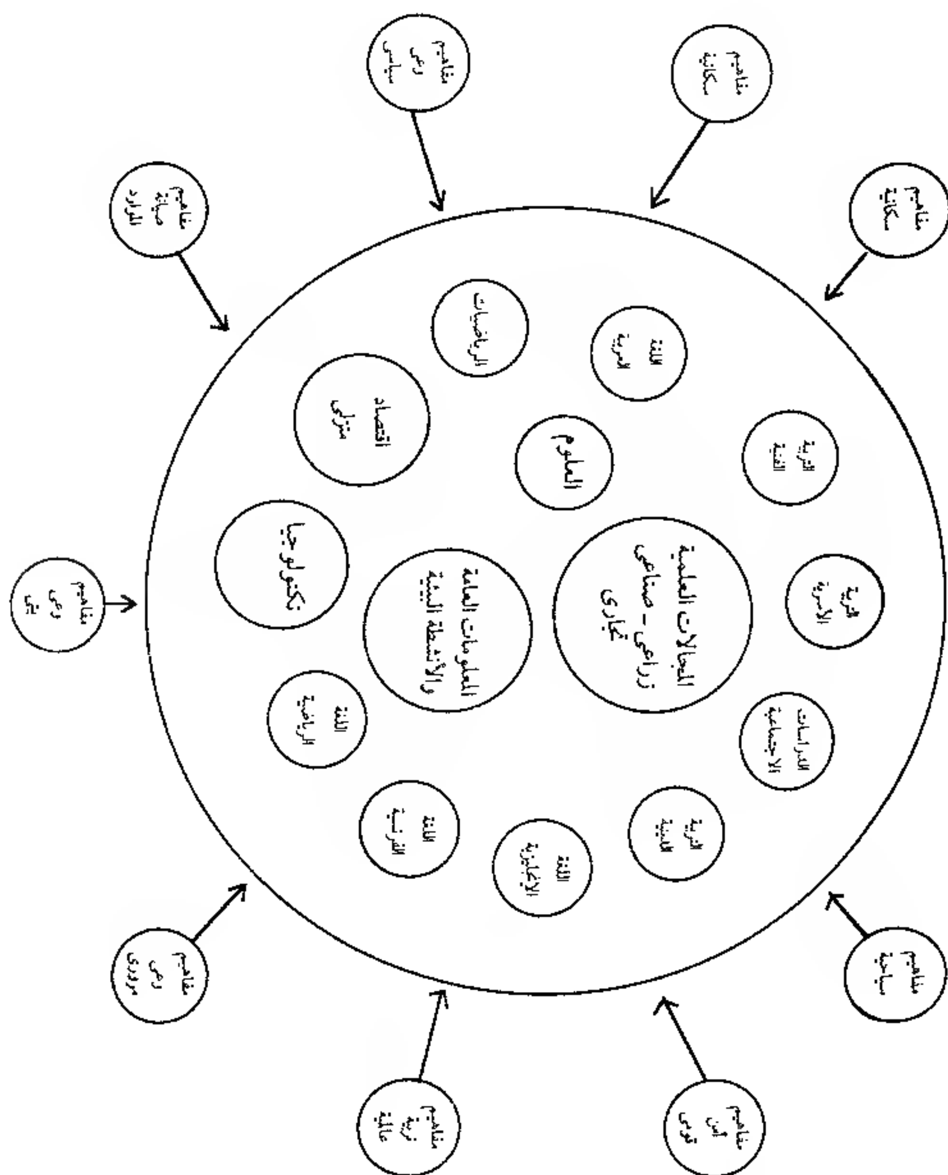
٨ ـ يشغل هذا الهدف كذلك حيزاً أساسياً وجوهريا فى برامج تدريب المعلمين على المناهج والمواد التعليمية المطورة، والتى تتضمن هذه المفاهيم.

وفيما يلى مثال تطبيقى لدمج مفاهيم التربية من أجل السلام والتنمية.

المناهج والأنشطة الملائمة لمشروع التربية من أجل السلام والتنمية

كان من أهم توصيات المؤتمر العالمى للتربية للجميع سنة ١٩٩٠ العمل على توفير تربية وتعليم للأفراد؛ لتمكنهم من العمل الإيجابى من أجل السلام والتماسك على مستوى الدول، وعلى مستوى العالم. وأطلق على هذه التربية مصطلح «**التربية من أجل التنمية**».. وهى تهدف إلى تكوين وتنمية معلومات الأفراد، واتجاهاتهم، وقيمهم حول مجموعة محاور أساسية، منها: السلام، والتماسك الاجتماعى، والعدالة الاجتماعية، والوعى البيئى، والمثابرة... وغيرها؛ مما يمكن الأفراد من تحسين مستوى حياتهم سواء فى المجتمع المحلى أو القومى، وبالتالى لتحسين حياة الإنسان على ظهر هذا الكون.

والتربية من أجل السلام هى أحد أهداف هذه التوصية. وقد يختلف البعض حول تفسير مفهوم التربية من أجل السلام، فالبعض يقرن مفهوم السلام بمفهوم الحرب، والبعض ينظر إلى السلام على أنه مرادف للتربية من أجل الديمقراطية، والبعض الآخر ينظر إلى السلام على أنه السلوك المضاد للعنف وللإرهاب.



شكل (٣ـ١) : دمج المفاهيم في مناهج التعليم.

وإذا بيّنا مفهوم التربية من أجل السلام.. فإننا نجده **يركز على تنمية القيم والاتجاهات** وأنماط التفكير لدى الأطفال منذ بواكير طفولتهم؛ مما ينتج عنه سلوك إيجابى ينعكس فى تصرفات الأفراد فى مواجهة المشكلات، وفى حل الخلافات والصراعات، وفى التفاعل مع الآخرين، وفى الحياة فى مجتمع يعتمد على تبادل المنافع والأفكار، بل فى عالم واحد يتأثر كل مجتمع فيه، ويؤثر فى كل المجتمعات الأخرى، على الرغم من الاختلافات العريضة بين تلك المجتمعات...

مما لا شك فيه أن التربية من أجل السلام مسئولية تشارك فيها كل المؤسسات التربوية، بدءاً من الأسرة، وعليها دور كبير وخطير فى هذا الصدد؛ ثم تأتى المدرسة بمناهجها، وبرامجها، وأنظمتها، والمجتمع أيضا وهو المؤسسة التربوية غير الرسمية، والتى تؤثر تأثيراً قوياً فى عقول ووجدان الناشئة..

وإذا اقتصر الحديث على المناهج والأنشطة المدرسية.. فإننى أؤكد على أن كل المؤسسات التى ذكرتها هى مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل معاً لتخرج لنا سلوك أفراد هذا المجتمع أو ذاك... وفى حدود هذا التحفظ الشديد، أطرح تصوراً لدور المناهج فى تحقيق أهداف التربية من أجل السلام.

فلسفة التربية من أجل السلام والتنمية كأحد مكونات المناهج الدراسية:

تتبنى ورقة العمل ـ هذه ـ فلسفة محددة فى هذا الموضوع، تتلخص فى أن **التربية من أجل السلام ليست مقرراً دراسياً يضاف إلى المناهج الأخرى المقررة التى تدرس، وإنما هى نمط معيشة، وأسلوب حياة**.. تبنى التربية من أجل السلام على أساس المشاركة الإيجابية والتعلم بالممارسة، ولا تقتصر على صف دراسى معين، أو مادة دراسية معينة، ولكنها تندمج وتتكامل مع كل المواد الدراسية، وفى كل الصفوف الدراسية من الروضة حتى الجامعة.

تخطط أنشطة التربية من أجل السلام فى ضوء أهداف محددة، بعضها أهداف معرفية تهتم بفهم التلاميذ لمجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وتنمية قدراتهم العقلية، ومهاراتهم على التحليل، والاستنتاج، والتنبؤ، والتقييم، والتفكير الإبداعى. والبعض الآخر من الأهداف يركز على تكوين وتنمية الممارسات العملية فى السلوك والأداء.. وتركز مجموعة من الأهداف على تنمية الاتجاهات والقيم المرتبطة بتقدير السلام وكراهية العنف.

كيف يمكن إدخال مفاهيم السلام والتنمية فى المناهج الدراسية؟

ينمو السلوك الإيجابى البعيد عن العنف ويدعم بالتربية المقصودة، ثم بالممارسة وتعزيز هذا السلوك.. ويبدأ تعليم هذا السلوك منذ مراحل الطفولة المبكرة سواء فى الأسرة، أو فى رياض الأطفال، ثم تستمر التربية من أجل السلام فى النمو اتساعاً وتعمقاً فى المراحل العمرية اللاحقة؛ بما يضمن تحول المعرفة إلى اتجاه، ثم إلى قيمة، تنعكس فى سلوك واضح ودائم ومستمر فى حياة الفرد..

وقبل وضع تصور للمناهج والأنشطة، أرى أن أضع تحديداً للأهداف التى نود أن تحققها تلك المناهج، وأركز هنا على ستة أهداف عامة، ثم أتناول الموضوعات والمحاور، التى يمكن تناولها من خلال المناهج لتحقيق تلك الأهداف.

الأهداف العامة:

تسعى التربية من أجل السلام إلى مساعدة كل تلميذ أو طالب حسب سنه، لكى يصبح قادراً على أن:

١ ـ يعرف نفسه.. ميوله.. رغباته.. قدراته، والمحيطين به، ويكتشف قيم السلام، وقيمة العيش مع أفراد المجتمع فى سلام.

٢ ـ يتعلم التفكير الجماعى وتبادل الرأى، والملاحظة، والتذوق، والقدرة على النقد والتحليل، والاستنباط، والابتكار، والإبداع.

٣ ـ تنمو قدراته على التواصل والتفاهم من خلال الاستماع للآخرين.. والتعبير عن الرأى والمشاعر، وأن يشارك فى الأعمال الجماعية.

٤ ـ يتفاعل مع الغير، من خلال الحوار الحر والمناظرة، مع عدم اللجوء لأساليب العنف فى حل الخلافات.

٥ ـ يسهم بإخلاص، وبعطاء فى الجهود الجماعية، التى تستهدف بناء المجتمع وتطويره للأفضل، مستغلاً فى ذلك مهاراته المجتمعية، التى اكتسبها من خلال التربية من أجل السلام.

٦ ـ يقدر السلوك المتحضر، ويؤمن بالحب والتفاهم، ويكره العنف والكراهية بين بنى الإنسان.

المضمون:

تدور الموضوعات والأنشطة، التى يمكن تناولها من خلال المناهج الدراسية حول خمسة محاور رئيسية، هى:

١ ـ مفاهيم السلام، وقيم السلام، ولغة وحوار السلام.

٢ ـ طرق حل الخلافات.

٣ ـ حاجات الأطفال والشباب، وحقوقهم، وواجباتهم.

٤ ـ شئون البيئة والمجتمع والدولة

٥ ـ النظرة العالمية.

وفيما يلى شرح مختصر للأنشطة التعليمية المرتبطة بكل محور:

أولا: المفاهيم والاتجاهات والقيم المرتبطة بالسلام:

من أجل تفهم أبعاد التربية من أجل السلام وتعرف حقوق وواجبات الأفراد، واحترام هذه الحقوق والواجبات وممارستها.. يجب تحليل وتحديد المفاهيم والقيم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

(١) تعريف السلام على أنه مضاد للعنف.

(٢) تحليل المفاهيم والاتجاهات التى ترسخ أسس السلام، ومن ذلك ما يأتى:

* تحليل وتحديد مظاهر العنف، وأنواعه.

* تحديد السلوك غير العدوانى والبعيد عن العنف، وتحديد السلوك الأخلاقى وأبعاده.

* السلطة وعلاقتها بالمسئولية، مقابل السلطة كمصدر للقوة والتحكم.

* الحرية كحق فى مقابل الفوضى.

ـ الإقدام والعنف كقوة إيجابية ضرورية فى تنمية الشخصية:

To Be Agressive، مقابل العنف كقوة مدمرة To Be Violent

(٣) تحليل مواقف حياتية سواء من الأسرة أو المجتمع أو من الأفلام السينمائية، أو برامج التليفزيون، وما ينشر فى الجرائد والمجلات، والكتب المدرسية، ومناقشة ماتحتويه من سلوك سلم أو سلوك عنف.

(٤) تنمية الوعى بحقوق الإنسان؛ خاصة حقوق الطفل، وتكوين اتجاه إيجابى نحو هذه الحقوق، وخلق الدافعية للحصول على هذه الحقوق والحفاظ عليها.

ثانيا: فض أو حل الخلافات أو الصراعات:

لمساعدة الشباب على فهم ما يواجههم من خلافات، وتنمية قدراتهم على تحليل هذه الخلافات، وتحديد أبعادها وأسبابها، واكتساب قدرات عقلية ومهارات سلوكية لحلها دون اللجوء للعنف.. فإنه يلزم مساعدتهم على تعرف اتجاهاتهم السالبة والإيجابية نحو القضايا المختلفة، وبهذا يكشفون عن أية تحيزات أو تعصب فى تفكيرهم، سواء كانت هذه التحيزات متوارثة أو مكتسبة.

ويساعد فى تحقيق هذا الهدف ما يلى:

(١) تحديد مصطلح (الخلاف أو الصراع) وتقبله كحقيقة من حقائق الحياة الاجتماعية.

(٢) تصنيف الأنواع المختلفة من الخلافات أو الصراعات:

* خلاف بين فرد وفرد.
* بين فرد ومجموعة.
* بين مجموعة ومجموعة.

(٣) تعرف مصادر الخلافات والصراعات.

* اختلاف المستوى الاجتماعى والاقتصادى.
* اختلاف المستوى الثقافى.
* اختلاف الجنس (النوع) ذكور ـ إناث.
* اختلاف الدين.
* اختلاف العقائد/ المذاهب.
* اختلاف الانتماءات السياسية.
* الشعور بعدم المساواة أو تكافؤ الفرص.

(٤) تحليل بعض حالات الخلاف المشتقة من المجتمع أو من محيط الأسرة، أو الأصدقاء (دراسة حالة).

(٥) لعب الأدوار (كاستراتيجية تدريس) ـ المحاكاة ـ ممارسة طرق سلمية لحل بعض الخلافات على سبيل التدريب.

ثالثا: حاجات الشباب وحقوقهم وواجباتهم وقدراتهم:

إذا نظرنا إلى الشباب على أنهم الطاقة والقوة القادرة على إحداث التغيير في المجتمع.. فمن الواجب العمل على تنمية قدراتهم على تعرف حاجاتهم، وحقوقهم، وواجباتهم، ومشكلاتهم، من خلال ما يلى:

(١) مساعدتهم على تحليل دوافعهم عند القيام بأى سلوك، واكتشاف حاجاتهم، وميولهم،واهتماماتهم.

(٢) مناقشة مشكلات الشباب: وقت الفراغ ـ البطالة ـ مشكلات اقتصادية.

(٣) مناقشة مشكلات التدخين والمخدرات ومخاطرها.

(٤) مناقشة حقوق الإنسان، خاصة الأطفال والشباب، ومقارنة محتوى الوثائق النظرية بالتطبيقات العملية في هذا الشأن.

(٥) إتاحة الفرصة للتفكير الجماعى فى حل بعض مشكلات الشباب، وبعض مظاهر الخلافات أو الصراعات فى المجتمع.

رابعا: شئون البيئة والمجتمع والدولة:

إن الحفاظ على سلامة البيئة هى مسئولية كل أفراد المجتمع، يشترك فيها الكبار والصغار، وعوائد هذه المشاركة ونتائجها هى فى صالح الصغار، فهم رجال ونساء المستقبل، وهم الذين سيتمتعون ببيئة سليمة صحية، أو سيعانون من آثار بيئة ملوثة. ولذلك يتضمن برنامج التربية من أجل السلام مكون مهم، هو المحافظة على البيئة والتعامل معها، واحترام كل مكوناتها،وذلك بالمحافظة على المناطق المزروعة،وزيادة رقعتها،والمحافظة على المياه سواء فى الأنهار أو البحار، وكذلك الهواء، والآثار، والمعالم التاريخية والحضارية فى الوطن.

ينتقل هذا المكون من البيئة المحلية إلى المجتمع ككل، ويدرك الأفراد أنهم ينتمون لمجتمع واحد، لافرق بين أفراده إلا بالتقوى، والعمل الصالح والعمل الجاد.

ونركز هنا على الملكية العامة والخدمات التى تقدمها الدولة لأفراد المجتمع، ومسئولية الحفاظ عليها وحمايتها، **فموارد الدولة هى موارد الناس، وتنميتها وازدهارها تعود فوائده على كل فرد فى المجتمع.**

خامسا: النظرة العالمية:

تمتد الموضوعات التى يتضمنها المنهج؛ من أجل تحقيق أهداف التربية من أجل السلام إلى تفهم أبعاد التفاهم الدولى، والعلاقات بين دول العالم سياسياً، واقتصادياً، وتجارياً، وعلميا، وفنياً... إلخ، بحيث ينظر الإنسان إلى نفسه بوصفه أحد أبناء هذه الكرة الأرضية، وعليه دور مهم فى حمايتها من التلوث والدمار. ويتدرب الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية على أسلوب الحوار والمناقشة والتفاوض لحل الخلافات، ويتعرفون الهيئات الدولية، ومهام كل منها، وقيمة المشاركة على الساحة الدولية سواء فى العلوم أو الرياضة، أو الفنون، أو التجارة... إلخ؛ فالعالم أصبح قرية صغيرة... وهذه القرية ملك ومسئولية كل فرد.

سادسا: أساليب التنفيذ:

بعد أن عرضت تصوراً مختصراً لفلسفة وأهداف ومضمون المناهج والأنشطة للتربية من أجل السلام.. أود أن أوجز أن تنفيذ هذه الأنشطة، والتى تدمج فى جميع المواد الدراسية حسب أعمار التلاميذ.. تصور لا يعتمد على أسلوب التلقين وإعطاء المعلومات، وإنما يعتمد أساساً على مشاركة التلاميذ إيجابياً من خلال المناقشة والحوار والممارسة والتدريب؛ فليس الهدف هو المعرفة فقط، وإنما الهدف الرئيسى هو السلوك والممارسة.

اتجاهات تربوية تحقق أهداف التنمية البشرية.

لعل هذا العبء الجديد على عاتق المناهج الدراسية، يؤكد ضرورة استجابة الأنظمة التعليمية لهذه التطورات، والأنظمة التعليمية لهذه التطورات، ويؤكد كذلك على ضرورة تجاوب المناهج الدراسية مع التحديات العاصرة والمستقبلية؛ حتى ننتج أجيالاً من الرجال والنساء، يستطيعون مواجهة هذه التحديات والتعايش الإيجابى فى القرن الجديد.

وفيما يلى محاولة للإشارة إلى تلك **الاتجاهات التربوية التى** تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف.

١ ـ تتجه جهود تحديث محتوى المناهج نحو التكامل والشمول؛ بحيث يرتبط العمل التربوى بسائر مقومات الحياة فى عصرنا، سواء المقومات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو غيرها. ومن هنا نستنتج أن هناك اهتماماً متزايداً بإدخال مفاهيم ومهارات، ترتبط بمحاور البحث الحالى، ضمن محتوى المناهج الدراسة. وهذه المحاور كما سبق القول، هى: التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام العالمى، والتربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتربية من أجل تنمية البيئة والمحافظة على سلامتها، والتربية الصحية ومكافحة المخدرات.... وغيرها من القضايا المعاصرة التى تؤثر على حياة الإنسان وتعامله مع غيره من الشعوب، ومع البيئة المحيطة به..

٢ ـ تتبنى الاتجاهات التربوية المعاصرة مبدأ «التعليم للجميع»، وكان من أبرز دلالات ذلك الاهتمام بهذا المبدأ المؤتمر العالمى حول التربية للجميع، الذى انعقد فى مدينة جومتيان فى تايلاند فى شهر مارس ١٩٩٠، وكان بدعوة من البنك الدولى، وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء، ومنظمة اليونسكو. ومنظمة اليونيسيف، والذى حضره حوالى ١٥٠٠ مشارك يمثلون ١٥٥ دولة، بالإضافة إلى ممثلى ١٥٠ منظمة حكومية وغير حكومية. وقد اتسع مفهوم التعليم للجميع، فلم يقتصر على التعليم الإلزامى، والقضاء على الفوارق فى هذا المجال بين بلدان العالم المختلفة، وبين مناطق البلد الواحد ريفاً وحضراً، أو بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء، وبين الأسوياء والمعوقين... بل أصبح يعنى «**تعميم النجاح**» فى التعليم الأساسى.

ويتطلب هذا المبدأ بالضرورة تجويد العملية التعليمية التعليمية من حيث: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والمواد التعليمية، والأنشطة التربوية المصاحبة وأساليب التقييم؛ بمعنى أن يكون تطوير التعليم تطويراً جذرياً شاملاً ومتكاملاً فى جميع عناصره. ونركز فى هذا الاتجاه على ما يلى:

- ضرورة تجويد التعليم وجعله ملائماً للأطفال وحاجاتهم، ولمستلزمات العمل فى المجتمع.
- استغلال طاقات الأطفال لأقصى درجة تسمح بها قدراتهم، وتعهد الموهوبين وذوى الاحتياجات الخاصة، وكذلك توجيه التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى ليعد الأطفال للنجاح فى مراحل التعليم التالية.

- **إن مسئولية التعليم تقع على كل مؤسسات المجتمع**: الأسرة ورياض الأطفال، ومؤسسات الإعداد المتخصصة، ووسائل الإعلام، والتعليم عن بعد، ومؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي والعفوى، سواء الحكومية أو غير الحكومية.

٣ ـ هناك تركيز واضح فى الاتجاهات التربوية المعاصرة على جعل التلميذ (المتعلم) محوراً للعملية التعليمية، وتشجيع روح المبادرة والإبداع لدى المتعلمين. وهذا يتطلب المرونة فى محتوى المناهج، وطرق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وهنا يدخل مبدأ توسيع دائرة الاختيارات أمام التلاميذ، وكذلك مراعاة أنماط التعلم الفردية لتستجيب المناهج لحاجات التلاميذ: مما يدفعهم إلى النجاح، وهذا يؤدى بدوره إلى مزيد من النجاح، والهدف من كل ذلك أن يصبح المتعلم قادراً على التعلم، ولا يتوقف تعليمه بنهاية المدرسة، وإنما يستمر طوال حياته.

٤ ـ تشير الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى ضرورة استجابة محتوى مناهج التعليم للتغير العلمى والتكنولوجى، وهذا يتطلب تطويراً جذرياً فى برامج الدراسة، وتحديد أولويات المواد الدراسية وموضوعات كل مادة..

وجدير بالذكر هنا أن الكلام يصدق على الدول المتقدمة والدول النامية، على حد سواء.

٥ ـ تنادى الاتجاهات التربوية المعاصرة بضرورة تحديد الحاجات الأساسية (المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات) المطلوب أن يتعلمها التلميذ فى كل مرحلة، وفى كل مادة تحديداً دقيقاً، وتوضيح الحد الأدنى الضرورى فى كل فرع من فروع المعارف، وبذلك نضمن تركيز المناهج على الأفكار الرئيسية المهمة، دون الانزلاق فى دروب الحشو، والتكرار، والتزيد. وهذا يعنى الاهتمام بعمليات الفهم والاستيعاب لمحتوى المناهج، بدلاً من الحفظ والترديد، والاستظهار الأجوف.

٦ ـ تعيد الاتجاهات التربوية الحديثة النظر فى أهداف التعليم؛ لتؤكد على تكوين الاتجاهات والقيم أكثر من المعارف والحقائق العلمية، كما أنها تؤكد أهمية المهارات، وتنمية القدرة على الأعمال اليدوية، واحترامها، واتقانها بما يتناسب مع سن التلميذ. وهذا يستلزم توسيع محتوى المناهج توسيعاً يتجاوز المواد الأكاديمية، ويضم المعارف، والكفاءات، والقيم اللازمة؛ من أجل تحسين نوعية حياة الفرد، وتحقيق مشاركته الكاملة فى عملية التنمية.

ومن الكفاءات الأساسية الواجب الاهتمام بتنميتها: امتلاك روح المبادرة، والتعاون، والعمل الجماعي في فريق، والقدرة على التعليم والتعلم المتبادل، تقييم الأشياء والأحداث واتخاذ القرارات السليمة.

٧ ـ تهتم الاتجاهات التربوية المعاصرة بتنمية أبعاد شخصية الطفل في توازن، وتكامل؛ بمعنى الاهتمام بالعمل الفكري ـ جنباً إلى جنب ـ مع العمل اليدوي، بالإضافة إلى تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية. وإلى جانب هذا التكامل في أبعاد شخصية الطفل.. تناشد الاتجاهات الحديثة بضرورة تكامل أساليب التقييم، وتوازنها؛ بحيث تهتم العملية التعليمية بتقييم الجوانب العقلية، والجوانب المهارية، والجوانب الوجدانية.

٨ ـ تؤكد الاتجاهات الحديثة على مبدأ الترابط، والتكامل في محتوى المناهج الدراسية واستخدام التنظيمات المنهجية التي تتمحور فيها المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، حول مواقف فعلية ترتبط بحياة التلميذ، ومن ذلك طريقة الوحدات الدراسية، والمشروعات، والأعمال الجماعية، وغيرها.

٩ ـ ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة أيضاً الاهتمام بإدخال مواد أو موضوعات دراسية جديدة ضمن محتوى المناهج؛ لربط التعليم المدرسي بمشكلات الحياة الفعلية، وربط التعلم بالإنتاج وسوق العمل، والبيئة ومشكلاتها، مع ضرورة التطوير المستمر لهذه الموضوعات؛ لتواكب سرعة التغير والمستحدثات في هذه الميادين.

١٠ ـ ولا جدال في أن إدخال التقنيات الحديثة في التعليم يعد من أبرز وأوضح سمات التحديث التربوي، وهذه التقنيات دائمة التطور، وتتطلب بالضرورة تدريب وإعداد المتخصصين؛ لضمان أكبر فائدة منها في العملية التعليمية.

الفصل الرابع

(التدريس)

ماهيته - جوانبه - تصميم مواقفه

تصميم التدريس

* تحليل عملية تصميم التدريس
* مهارات لازمة لمصمم التدريس

عملية تصميم التدريس؟

* الطريقة الأولى: طريقة التجريب
* الطريقة الثانية: طريقة بناء النماذج
* الفرق بين نماذج التدريس ونماذج التعلم

نظرية تحليل النظم وتطبيقها فى التعليم

* النظام ومكوناته

المتعلم كنظام

النظم السيبرناتيكية

التغذية المرتدة

المتعلم كنظام سيبرناتيكى

التدريس كنظام

* أولاً: وحدة المدخلات.
* ثانيًا: وحدة المخرجات.
* ثالثًا: وحدة العمل أو المنظم
* مهارات التدريس وفقًا لنظرية تحليل النظم

تطوير طرق إعداد المعلم

* أولاً: مهارات تفاعل اجتماعى
* ثانيًا: مهارات تفاعل دراسى



(التدريس)

ماهيته - جوانبه - تصميم مواقفه

يؤثر عن أنشتين قوله ذات مرة... إذا أردت أن تفهم الطريقة العلمية فلا تسأل العلماء أنفسهم أن يشرحوها لك... ولكن الأفضل أن تراقبهم أنت أثناء عملهم؛ لترى وتفهم كيف تمارس الطريقة العملية...

وقد ينطبق هذا القول على العملية التربوية تماماً، فلو استطاع الفرد أن يجمع نخبة من المدرسين الأكفاء فى ميادين علمية مختلفة ومن تخصصات مختلفة، وأن يطلب منهم أن يصفوا بدقة سلوك المدرس كمدرس - فى الماضى وفى الحاضر - فربما قد يتعرف من كلامهم بعض ملامح وطبيعة عملية التدريس، وقد يقف على مظاهر التغير التى طرأت على مداركنا ومفاهيمنا تجاه هذه العملية.

ولعلنا نلاحظ أن العاملين بعلم النفس التربوى، خلال الخمسين عاماً الماضية، أو ما يقرب من ذلك، قد ركزوا اهتمامهم على تفسير عملية التعلم، وانحصرت بحوثهم وكتاباتهم فى شرح وتحليل كيفية حدوث التعلم عند الإنسان.. ولكن هذه الشروح وهذه التفسيرات تبنى فى معظم الحالات على نتائج تجاربهم على الفئران والقردة والحمام وخلافه... ولا شك أن هناك فرقاً بين موقف فأر فى متاهة أو حمامة فى قفص، وموقف طفل ضمن أطفال كثيرين، داخل فصل دراسى، داخل مدرسة، ويتعلم عن طريق مدرس؛ فالعملية هنا ليست فقط عملية تعاونية ومشتركة، بل هى أيضاً عملية تبادلية ومتكررة. وقد لايكون دور المدرس هو

أهم الأدوار في تلك العملية التبادلية المشتركة والمستمرة، ولكنه بالضرورة دور مهم لايمكن إغفاله.

وقد نتساءل ما إذا كان التدريس فناً أم علماً أم حرفة... وسأناقش هذا السؤال بشيء من الإسهاب فيما بعد، ولكن سواء اعتبرنا التدريس فناً أو تكنولوجيا.. فلا بد ان نعترف بأنه عملية إنسانية أصيلة تحدث أثراً معيناً، فهي إذاً وسيلة اتصال أو وسيلة تفاهم بين طرفين. وعلى ذلك فلابد أن يوجد (مرسل) يبعث (برسالة)، وأن (تصل) هذه الرسالة إلى (مستقبل) (بطريقة) معينة وعن طريق (وسيط) معين. بمعنى أننا لا يمكننا القول أن مدرساً قد قام بعملية تدريس ناجحة، إذا لم يوجد من تعلم منه شيئاً، فنحن لانستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلم، وقد تتضح هذه الفكرة إذا شبهنا التدريس بالعزف الموسيقى... فلو فرضنا أن فرقة موسيقية عزفت سيمفونية رائعة أمام مجموعة من الصم... ومع كون الحاضرين صماً ولم يسمعوا السيمفونية التي عزفت، إلا أننا لايمكن أن ننكر أن الفرقة الموسيقية قد عزفت سيمفونية رائعة... أليس كذلك؟

يختلف الحال في التدريس... فنحن لايمكن أن نشهد أن المدرس قد قدم درساً جيداً إذا لم يحدث هذا الدرس أثره المنشود على التلاميذ؛ أي إذا لم يتعلم منه التلاميذ شيئاً. وقد عبر جون ديوى عن هذه الفكرة عندما شبه المدرس بالبائع، ومهمة البائع أن يبيع بضاعته للمشترين، فإذا لم يشتر أحد بضاعته فلا يمكن أن تتم عملية بيع.

ولكن العكس في هذه النظرية غير صحيح، بمعنى أن التعلم لايتوقف حدوثه على «التدريس». فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمه في حياتنا، إنما نتعلمه، على طريقة الفئران في المتاهات والحمام في الاقفاص، دون مساعدة مدرس أو كما يقال نتعلمه من الحياة نفسها وبالتجربة والخطأ أو بالصدفة.. ويجدر بنا ألا نبالغ في مدى مفهوم التعلم دون مدرس؛ لأننا في الواقع، وفي أكثر الأحيان نجد من يحل محله ليتولى عملية التدريس، فمثلاً الآباء والأمهات «يعلمون» أبناءهم المشي والكلام والأخلاق الحميدة، والأطفال يعلمون بعضهم البعض اللعب والجرى وتسلق الاشجار وبعض العادات والألفاظ، ويتعلم الشاب من صديقه أساليب التعامل والتعاون والإخاء والمشاركة... وقد يتعلم أشياء ضارة أيضاً، وتتعلم الفتاة من صديقاتها أصول اللبس والأناقة ومفاهيم عن الحياة والحب والصداقة، وكثيراً ـ خصوصا في

وقتنا الحاضر ـ ما يتعلم الآباء من أبنائهم مفاهيم ومعانٍ جديدة كحرية الرأى والتعبير عن النفس وتقبل الافكار والقيم المتغيرة والمخالفة لقيمهم وأفكارهم... وبعض هذا التعلم يكون تعلماً مقصوداً واعياً، وبعضه الآخر يحدث دون تعمد أو دون وعى أو تخطيط. ومهما كان الأمر فقد وجد من علم الفرد شيئاً ما.. وقد نتجاوز قائلين لقد وُجد مدرس.

موضوعنا هنا هو التدريس الذى يتم بوعى وبتعمد، وبناء على تخطيط مسبق. والاهتمام هنا يتركز على المدرس، وما يتضمنه عمله من مسئوليات ومهارات. وأكثر ما نهتم به هو التلميذ، وما يحدث له عندما يتعلم. وهذا الاتجاه مخالف لاتجاهات عديد من كتب التربية وعلم النفس، التى لاحظت فيها اهتماماً مركزاً على عمليات التعلم، أبعدنا بعض الشىء عن الاهتمام بالمدرس وعملية التدريس ذاتها، وربما أيضا عما يُدرس.

ولا أنكر أن لهذا الاتجاه فى كتابات التربية وعلم النفس ما يبرره، فالتعلم ـ كما ذكرت ـ هو هدف عملية التدريس، ومقياس الحكم عليها، ولكن هذا التعلم لايحدث إلا نتيجة لتدريس جيد، لذلك لزم الاهتمام والتركيز على دراسة عملية التدريس ذاتها وتحليل جوانبها المختلفة.

ماهية التدريس

يعتقد كثيرون أن «التدريس» فن، وأن هناك من يولد ولديه موهبة فطرية للتدريس، وأنه يكفى المدرس أن يلم بموضوعات تخصصه، ويتفوق فى مادته سواء كانت رياضيات أم اجتماعيات أم فنوناً، ليكون مدرساً ناجحاً. ومن هؤلاء على سبيل المثال الكاتب بيديل Biddle الذى يقول... «إننا لايمكننا تعريف أو تحديد أو قياس كفاءة المدرس، وبناء على ذلك نحن لانستطيع أن نعلم إنساناً أن يكون مدرساً، فهوإما مدرس بالفطرة أو لا...».

ولا شك ـ والحمدلله ـ أن هناك من يخالفون رأى بيديل وبشدة، فمثلاً جورج براون George Brown يعلق على هذه الفكرة بقوله: «.... إن قيادة الطائرات واجراء العمليات الجراحية واستبدال القلوب والكلى هى أيضاً فن، ولا بد ان تتوفر الموهبة لدى الفرد؛ لكى يقود الطائرة أو ليجرى عملية جراحية... ولكن هل يعنى ذلك أن تسمح كلية الطيران أو كلية الطب لطلابها بممارسة مهنتهم، قبل إعدادهم الإعداد الكافى، والتأكد من اتقانهم المهارات الأساسية اللازمة لضمان نجاحهم؟...» وهكذا يجب أن ننظر إلى التدريس؛ فإنه يتطلب مجموعة مهارات أساسية، لابد من تحديدها وتعليمها لمدرس المستقبل، والتأكد من

إتقانه لها قبل السماح له بالتدريس، وهذا بلاشك دور كليات إعداد المعلمين، التى يجب أن تعيد النظر جذريًا فى برامجها، والطرق المتبعة فيها لإعداد المدرس.

ولعلها بادرة خير أن نسمع عن مناقشات حول طرق التدريس والأساليب الحديثة فيه، وقد يتضمن الحديث شرحًا وافيًا عن أهمية حكمة القرن التاسع عشر المشهورة... «يجب التدرج من المعروف إلى المجهول. ومن السهل إلى الصعب»، وقد لايتبع أستاذ طرق التدريس نفسه هذه الحكمة فى محاضراته، ولكنه حتما يحاضر عن جدواها فى إحداث التعلم. كذلك دور المدرس فى الفصل، وأحاديث ومناقشات عن نظريات الثواب والعقاب وإثارة الرغبة فى التعلم وعن وعن .... مكتفين فى معظم الأحوال بقاعة المحاضرات بالكلية كمكان، وبالسبورة والطباشير كوسائل لتدريب معلم المستقبل. ولنا أن نتخيل ماذا يمكن أن يحدث لو أن إعداد الطيار أو طبيب جراحة القلب يتم بهذه الطريقة نفسها!!

التدريس والتعليم

استخدام تعبير التدريس هنا يتبنى مفهوم ستيفين كورى Stephen Corey، الذى عرفه بأنه *«عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك فى سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة»*.
والتدريس Instruction بهذا المفهوم هو ركيزة لعمليات التعليم، التى تتضمن مجموعة أنشطة أخرى، مثل: أعمال كتابية، وأعمال توجيهية واستشارية، وإنتاج الوسائل التعليمية، وبعض المسئوليات الإدارية، كذلك بعض الانشطة الرياضية والترفيهية... إلى غير ذلك.

وقد حاول دافيد ميريل David Merril [٢] مرة أن يحدد أو أن يحصر ويعدد أنشطة المعلم، أو بمعنى آخر حاول أن يرد على سؤال: ما هو المعلم؟ فكان من بين ماورد فى إجابته أن المعلم هو:

- جليس أطفال
- ممثل
- أخصائى اجتماعى
- مراقب
- حكَم
- قائد مناقشات
- دليل سياحى
- كاتب
- ممرض
- مؤلف

ـ موظف حسابات	ـ مخرج مسرحى
ـ صراف	ـ محاضر
ـ قاضٍ	ـ رجل شرطة
ـ سكرتير	ـ صديق
ـ خبير قياس	ـ متنبىء
ـ أخصائى وسائل تعليمية	ـ مشرف

ثم اضاف إلى ذلك قوله إن عمل المعلم كعمل ربة البيت، يتضمن مجموعة أعمال عديدة ومتشعبة النوع، أكثر من أى وظيفة أخرى فى المجتمع.

وهكذا نرى أن كلمة «تعليم» تعبير شامل وعام، وبالتالى.. يمكننا أن نقول إنه تعبير مضلل، إذا أطلقناه على ما نقصده فعلاً، إذا قلنا «تدريس»؛ فمثلاً.. نحن نستعمل كلمة تعليم فى لغتنا اليومية فى مواضع كثيرة حين نقول مثلا إن خطيب الجمعة فى الجامع يعلم الناس أصول الدين، أو أن غضب الأم على طفلها علمه ألا يعرض ملابسه للقذارة، أو أن نقول لقد تعلمت من مقال قرأته فى الجريدة اليومية الأساليب، التى يستخدمها أصحاب المصانع فى الترويج لمنتجاتهم، كذلك حين نقول: لقد تعلمت من محاضرة أستاذى اليوم طريقة استعمال جهاز قياس السعرات الحرارية فى الأطعمة... والهدف من سرد كل هذه الأمثلة لاستعمالات كلمة «تعليم» هو توضيح مدى عمومية الكلمة، وأنها أى عملية التعليم.. عملية يشترك فيها كل إنسان بطريقة أو بأخرى؛ بهدف مقصود أو دون قصد واضح أو محدد.

أما كلمة «تدريس» .. فهى تعبير يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، ويتضح الفرق الأساسى بين المعنيين فى نقطتين أساسيتين: الأولى تحديد السلوك الذى نرغب فى تعليمه، وتحديد الشروط التى نرغب أن يتم هذا السلوك فى إطارها. والنقطة الثانية هى درجة التحكم فى بيئة المتعلم، التى تضمن إلى حدما، تحقيق الأهداف؛ أى تضمن أنه فى نهاية عملية التدريس يستطيع المتعلم القيام بسلوك معين.

نستخلص مما سبق أن عملية التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم، ولكن كما سبق ذكره، ان التدريس لايمكن أن يحدث أو لايمكن أن ندعى حدوثه، إذا لم ينتج عنه تعلم. بينما التعلم لايتوقف حدوث على التدريس؛ فالكائن الحى يتعلم فى بيئات مختلفة، وهو

يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، ولكنه يتعلم عن طريق التدريس فقط، عندما يبذل مجهوداً خاصاً لتهيئة البيئة بطريقة معينة، بقصد أن تنتج عنها نتائج محددة فى سلوك المتعلم..

ويجدر بنا هنا أن نتوقف قليلاً لإلقاء الضوء على بعض المفاهيم والمدركات، التى وردت في تعريف كورى للتدريس. ولنبدأ بمفهوم «... *تشكيل متعمد لبيئة الفرد*...» قد يتراءى للقارىء أن التشكيل المتعمد يعنى إخضاع أو إجبار التلميذ على فعل أشياء رغماً عنه، أو دون إرادته، وهذا غير مقصود بتاتاً، بل على العكس.. فإن من أهم خصائص التدريس أنه يتيح الحرية والحق للفرد الذى يدرس له، أن يستجيب أو يرفض الاستجابة لمثيرات التدريس المقدمة له. ولكن التدريس الجيد يصمم ويخطط بطريقة واعية ومدروسة؛ بحيث تصبح استجابة التلميذ أكثر احتمالاً من رفضه، وذلك يتم طبعاً عن طريق أساليب الدفع والتشويق وتحريك رغبة التلميذ لكى يتعلم.

ورد مفهوم آخر في التعريف ويحسن توضيحه، وهو «... *أن يقوم التلميذ بسلوك محدد*...» وقد يفهم البعض خطأ أن السلوك المحدد يقتصر على الاستجابات الحركية أو المهارات الجسمية فقط، وهذا غير صحيح بالمرة. والمقصود بالسلوك المحدد، أى قدرة عقلية أو حركية أو حتى عاطفية وجدانية نرغب فى تعليمها للتلميذ؛ فمثلاً إذا قلنا تعليم التلميذ «التفكير التأملى» أو «الابتكار» أو «تقدير قيمة الوقت».. فإنه من الممكن اعتبار أياً منها سلوكاً محدداً، وهدفاً من أهداف التدريس إذا استطعنا وصف السلوك الذى يدل على أن التلميذ يفكر تفكيراً تأملياً، أو أنه يقوم بعمل ابتكارى، أو أنه يقدر قيمة الوقت بمعنى، كيف نحكم على تفكير التلميذ إن كان تفكيراً تأملياً أو غير تأملي؟ لابد أن هناك بعض المواصفات الواضحة، التى نفرق على أساسها بين أنواع التفكير، فإذا استطعنا تحديد هذه المواصفات.. أصبح «التفكير التأملى» سلوكاً محدداً، وبالتالى يمكن اعتباره هدفاً محدداً من أهداف التدريس في موقف معين.

وقبل أن أترك مناقشة ما ورد في التعريف من مفاهيم.. فإنى أود أن أشرح فى تبسيط معنى «.... *تحت شروط محددة*». والمقصود بالشروط المحددة هنا هى مجموعة متطلبات ينبغى توفرها فى الموقف؛ لكى يحدث التعلم المنشود، فقد تكون الشروط المحددة فى موقف من المواقف مجموعة معلومات أو مهارات معينة، يستلزم توفرها فى المتعلم قبل مواجهته للمثير الجديد؛ لضمان حدوث الاستجابة المطلوبة، كأن يشترط إلمام التلميذ بالمكونات

الأساسية للتغذية السليمة، قبل أن يدرس أمراض سوء التغذية، أو كأن يتقن التلميذ بعض التمرينات الرياضية، قبل إقدامه على تعلم نوع معين من اللعبات كالسباحة أو القفز مثلاً. وقد ترتبط الشروط المحددة بالبيئة الدراسية ذاتها كضرورة توفير بعض الأجهزة الخاصة أو الموارد المكتبية أو الملاعب أو المعامل وخلافه، كشروط محددة لا بد من توافرها؛ لضمان حدوث الاستجابات المطلوبة. وقد ترتبط الشروط المحددة هذه بالعامل الزمنى، كأن يشترط توافر مدة زمنية معينة أو تحديد أوقات معينة يتم فيها تفاعل التلميذ مع البيئة، من شأنها ضمان حدوث الاستجابات المتوقعة.

التدريس وتخطيط المناهج

يتضح من التعريف السابق لعملية التدريس أنها تختلف عن تخطيط المناهج الدراسية. ففى تخطيط المنهج.. تحدد الأهداف العامة للمواد الدراسية، ويحدد المحتوى الذى تتضمنه كل مادة بالنسبة لفرقة دراسية معينة أو لسن معين. وفى خطة المنهج.. يحدد عدد الساعات المخصصة للدراسة... إلخ؛ أى إنه يمكننا القول إن تخطيط المنهج يهتم أساساً بماذا يدرس للتلاميذ، بينما تهتم عملية التدريس بكيف يدرس.

ويتضمن تخطيط المناهج وصفاً عاماً لسلوك التلاميذ المتوقع، كنتيجة لسلسلة من الدراسات فى موضوع معين؛ فمثلاً قد تنص أهداف مادة الدراسات الاجتماعية على تكوين المواطن الصالح، أو نجد تذوق الأدب كهدف من أهداف دراسة اللغات. أما التدريس.. فيأتى لكى يحدد كيف نعلم التلاميذ هذا السلوك أو ذاك مما ورد فى المنهج، ويلاحظ أن أسلوب صياغة المناهج غالباً ما يتصف بالعمومية وبالألفاظ الفلسفية الرنانة، بينما لابد أن يتصف تخطيط التدريس بالدقة والتحديد. وهكذا.. يمكننا أن نقول إن التدريس هو الوسيلة، التى تتحقق عن طريقها الغاية، أى أهداف المنهج.

ولاشك أن كلتا العمليتين مهمتان ومتكاملتان، وإن كنت أركز هنا على عملية التدريس وأهميتها، فلا يعنى ذلك التقليل من أهمية عملية بناء وتخطيط المناهج، ولايجب أن يوحى كلامى بأن التدريس المنظم على أسس علمية يمكن أن يلغى، أو يحل محل مرحلة تخطيط المناهج الدراسية.

التكنولوچيا والتعليم

مما لاجدال فيه أننا نعيش عصر التكنولوچيا، وقد أدخلت واستخدمت التكنولوچيا فى جميع جوانب حياتنا، وأثرت وغيرت فى أساليب معيشتنا بوجه عام، سواء كان ذلك فى طعامنا أو شرابنا أو مسكننا أو قيمنا وعقائدنا وحتى أمزجتنا، وكذلك فى نظم التربية والتعليم والتدريس فى مدارسنا وجامعاتنا. وقد كثر استعمال هذه الكلمة بمعانٍ مختلفة، ويهمنى أن أناقش منها ما يتعلق بالتكنولوجيا فى التعليم والتربية؛ لأن شيوع الكلمة أصبح يهدد فهم معناها الحقيقى، ويطمس معالم حدود هذا المعنى وجوهره. وأود هنا أن أفرق بين بعض الاستخدامات المختلفة لكلمة التكنولوجيا فى العملية التعليمية.

أولا: التكنولوچيا في التعليم Technology in Education

وهذا هو الاستخدام الأكثر شيوعا للكلمة، وهو يشير ـ بالدرجة الأولى ـ إلى استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية فى العملية التعليمية، فعندما يتحدث شخص عن التكنولوجيا فى التعليم.. فإنه فى الغالب يتحدث عن الكمبيوتر واستخدام معامل تعليم اللغات وأجهزة العرض السينمائى، أو التليفزيونى، أو عن الصور والشرائح وماكينات التدريس و.... و..... إلخ؛ أى إنه يشير إلى الجوامد فى العملية التعليمية «Hardware».

ومن المعروف أن إدخال الآلات والماكينات فى العملية التربوية، إنما جاء نتيجة لتطبيق مبادئ وأسس العلوم الطبيعية. ومن الجدير بالملاحظة أن معظم هذه الآلات وتلك الأجهزة لم يخترع أساساً؛ بهدف استخدامه فى التدريس؛ باستثناء ماكينات التدريس الخاصة، وانما كان اختراعها لأغراض تجارية وترفيهية بالدرجة الأولى، ثم رؤى استخدامها لتحسين عملية التدريس وتعضيدها؛ لكى تتماشى وتواجه الزيادة المطردة فى المعارف والمعلومات المراد تدريسها، وكذلك الزيادة السريعة فى أعداد التلاميذ فى المدارس والجامعات. أى إننا يمكننا القول أن هدف التكنولوجيا فى التعليم هو تحسين وزيادة فعالية عملية التدريس، دون اضطرار لزيادة تكاليف تعليم الفرد الواحد؛ لأنه كما سبق قوله إن استخدام هذه المعينات والوسائط يمكن المدرس الواحد من التدريس لأعداد أكبر من التلاميذ، والتدريس لهم بكفاءة أعلى.

ثانيا: التكنولوچيا التعليمية Educational Technology

أو أفضل تسميتها تكنولوجيا التعليم بمعنى Technology of Teaching

ويركز استعمال كلمة تكنولوجيا بهذا المفهوم على الجانب الإنسانى فى العملية التعليمية؛ أى على المدرس الذى هو عماد العملية كلها، وبتحليل ما يقوم به من مهام ومسئوليات بهدف تعليم التلاميذ. ولذلك يقال إن هذا الاستعمال لكلمة تكنولوجيا يهتم بالجوانب الناعمة فى العملية التربوية «Software». أما الجوامد أو الجانب الآلى «Hardware» فينظر إليه هنا على أنه عامل مساعد، وهو عامل مهم فى أساليب وطرق التدريس.

وقد نشأ مفهوم تكنولوجيا التعليم؛ نتيجة لتطبيق مبادئ وأسس العلوم السلوكية على مشكلات التعليم وطرق إثارة رغبة التلاميذ فى التعلم. ولذلك.. نجد تكنولوجيا التعليم تهتم بتنسيق وتنظيم وترابط كل الموارد المتاحة، سواء الموارد المادية أو البشرية منها، الجامدة أو الناعمة؛ بهدف تحقيق أهداف التربية والتعليم. وبناءً على ذلك.. فإن التكنولوچيا ـ تبعاً لهذا الاستعمال ـ تعرف بأنها ربط الوسائل والإمكانات؛ من أجل تحقيق هدف معين أو لأداء عمل معين. ولا يختلف هذا التعريف مهما اختلفت الوسائل والإمكانات، ومهما اختلفت الأهداف أو الأعمال المراد أداؤها.

وبالنسبة للعملية التعليمية.. تهتم التكنولوجيا بتحديد استراتيجيات التدريس، وبتوصيف الأهداف بطريقة واضحة، يمكن قياس مدى تحقيقها، وكذلك بتحليل خطوات التدريس وطرق تعزيز استجابات التلاميذ، وبعمليات التقييم المستمرة، وبتحليل ما يرتد منها من معلومات تفيد فى تخطيط التدريس مستقبلاً. ونرى محاولات كثيرة، مثل برمجة التدريس، والتدريس الجماعى، والتدريس المصغر الذى يستخدم فى إعداد المعلم... إلخ، وكلها محاولات تستهدف تحديد وحصر الأعمال المتعددة، التى تتضمنها عملية التعليم، وإخضاعها للمقاييس والمعايير العلمية، التى تغير مفهوم التعليم من كونه فناً إلى مفهوم يساير طبيعة العصر، وهو أن التعليم علم.

ثالثا: التكنولوچيا كمادة دراسية

يلحظ المتتبع للاتجاهات الحديثة فى تطوير المناهج أنها قد تحولت ـ فى الأونة الأخيرة ـ من التركيز على الإجابة عن سؤال ماذا نعلم تلميذ اليوم، إلى الاهتمام بكيف نعلمه، وكيف نكسبه اتجاهات التفكير العلمى، واتجاهات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات.

ويؤكد هذا الاتجاه فى تطوير المناهج على أن المعلومات تتغير، فلا جدوى من تخزينها فى عقول التلاميذ، كما يؤكد على أن اكتساب التلميذ لمهارات التفكير والبحث والاطلاع وتحديد وحل المشكلات، يكون أبقى أثراً وأكثر رسوخاً مع الوقت، وهو لايقلل بحال من الأحوال من قيمة وأهمية المعلومات التى يتعلمها التلميذ، ولكنه ينقل الأولوية لزيادة دافعيته للتعلم، والسعى للوصول إلى المعلومات من مصادرها بنفسه؛ أى التعلم الذاتى.

وقد دعى ذلك بعض نظم التعليم إلى استحداث مادة دراسية جديدة، ضمن الخطة الدراسية؛ لتحقيق هذه الأهداف، والتركيز على تنمية القدرات العقلية العليا، وتنمية التفكير العلمى والإبداعى فى حل المشكلات.

تنظر هذه المادة إلى المعدات والأجهزة الحديثة على أنها نتاج لفكر علمى، استخدم المعلومات التى اكتسبها من مجالات متعددة. وطبقها بإبداع؛ لتصبح فكراً تكنولوچياً متطوراً، وتسعى هذه المادة إلى تعليم التلاميذ هذا النوع من التفكير.

يطلق على هذه المادة مسميات مختلفة، مثل: (التفكير العلمى ـ حل المشكلات ـ الإبداع ـ التكنولوچيا ـ التكنولوچيا والتفكير..إلخ).

وقد ظهر مؤخراً تقرير بعنوان «Technology for all americans a Rationale and Structure for the Study of Technology' ITEA, 1996.» يؤكد أهمية تدريس مادة التكنولوچيا؛ بهدف محو الأمية التكنولوچية، ويوضح التقرير علاقة التكنولوجيا بالعلوم وبالرياضيات، والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وبالدراسات الاجتماعية، وبالموسيقى والفنون التشكيلية، ويخلص إلى أن التجهيزات والمعدات التكنولوچية ـ من كمبيوتر وخلافه ـ تلعب الدور نفسه فى مادة التكنولوچيا، مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى.

إن تعلم وتعلم هذه المادة الدراسية (التكنولوجيا والتفكير) يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ تنمية التفكير الابتكارى فى دراسة وتحليل المشكلات.

٢ ـ إضفاء البهجة والمتعة على العملية التعليمية لكل من التلميذ والمعلم؛ حيث يتم العمل فى مجموعات عمل صغيرة.

٣ ـ ملاحقة ومتابعة التغيرات التكنولوچية المتلاحقة، وأثرها على المجتمع سلباً وإيجاباً، والجهود التى تبذل للتحكم فيها.

٤ ـ التعامل مع الأجهزة والمعدات التكنولوجية، لتنظيم أدائها مع صيانتها وتطويرها باستمرار.

٥ ـ اكتساب بعض المهارات الأساسية فى استخدام العدد والأدوات البسيطة، مع تطبيق قواعد الأمن والسلامة فى استخدامها.

٦ ـ زيادة الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة فى الإنتاج.

٧ ـ ترشيد استخدام الموارد المتاحة (بشرية ومادية) لحل المشكلات البينية باستخدام باقى الخامات والفوارغ..إلخ.

٨ ـ تطبيق حل المشكلات للوقاية من الأخطار الطارئة، وتجنب آثارها السلبية (الحرائق ـ الزلازل..إلخ).

٩ ـ تنمية الوعى باستشعار المشكلات قبل ظهورها، واتخاذ الاحتياطات الواقية لتجنب آثارها.

١٠ ـ تعرف مصادر التعلم والمعلومات المختلفة معها، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسى أو المعلم فقط.

١١ ـ زيادة المشاركة الإيجابية والعمل التعاونى فى فريق، والتدريب على أسلوب طرح الآراء، ومناقشة الآخرين واحترام الرأى الأخر، وغرس مبادئ الديمقراطية وممارستها.

١٢ ـ تقدير قيمة العمل اليدوى واحترام العاملين به.

١٣ ـ مسايرة نمو مفهوم محو الأمية من مجرد الإلمام بالقراءة والكتابة، إلى التعامل مع الوسائل العلمية الحديثة مثل الكمبيوتر، إلى حل المشكلات التطبيقية الأخرى.

١٤ ـ تعرف خصائص النظام (مدخلاتها وتشغيلها ومخرجاتها)، وتقييم كل عنصر من عنصارها.

إن إدخال هذه المادة ضمن مناهج التعليم يخضع للمعايير العلمية لبناء وتنظيمات المناهج الأخرى بصورة عامة، إلا أن لها ما يميزها ويختلف من غيرها من المواد الدراسية الأخرى؛ حيث تتميز بأنها تهدف بشكل مجدد إلى تنمية الابتكار وتوليد الأفكار، وتوظيف المعلومات لحل المشكلات، والعمل التعاونى وانتاج الأشياء سعياً لإشباع حاجات الدارسين، وتحسيناً لواقعهم.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن تحقيق هذه الأهداف يعتمد ـ بالدرجة الأولى ـ على تصميم الأنشطة التعليمية، من خلال تكامل أهدافها مع أهداف ومحتوى المواد الدراسية المختلفة لكل صف دراسى.

وفيما يلى بعض الأمثلة، التى توضح ترابط وتكامل الأهداف بين هذه المادة والمواد الدراسية الأخرى.

١ ـ يطلب من التلاميذ مثلاً تصميم وسيلة لرى النباتات المنزلية، أثناء السفر فى الإجازة الصيفية.

وللوصول لهذا الحل يستخدم التلاميذ معلومات من العلوم، والرياضيات، والتربية الزراعية، ...... ولا شك أنه يستخدم التفكير الإبداعى.

٢ ـ يطلب من التلاميذ تصميم وسيلة لنقل بعض البضائع من شاطئ النهر إلى الشاطئ الآخر، ويستخدم فى ذلك معلومات من الرياضيات والعلوم والتربية الفنية.. إلى آخره.

٣ ـ يطلب من التلاميذ تصميم وسيلة للوقاية من أشعة الشمس، ويستخدمون فى ذلك معلومات ومهارات مستمدة من الرياضيات والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) والتربية الفنية.

وهنا نود أن نؤكد على مجموعة من الحقائق:

١ ـ إن إضافة هذه المادة إلى خطط المواد الدراسية لا تبدأ من فراغ، بل تعتمد ـ إلى حد كبير ـ على إحياء ممارسات التلاميذ للأنشطة المدرسية، وتعميق ما يتعلمونه فى المواد الدراسية المختلفة.

٢ ـ إذا كانت التكنولوچيا تعتبر بمثابة الوعاء الذى يتفاعل فيه نواتج تعلم المواد الدراسية الآخرى كاللغة والرياضيات والعلوم.. فإنها تزيل الحواجز القائمة بين مواد الخطة الدراسية الواحدة، وتمزج بين طرق التدريس المشوقة.

٣ ـ إن استخدامات هذه المادة تحول العملية التعليمية إلى ممارسات يدوية، تشبع حاجات الدراسين وتؤدى إلى الاستمتاع والابتهاج بالتعلم.

إن التفكير فى إدخال مادة التكنولوچيا فى مناهج التعليم بدأ منذ سنوات بحضور مصر ندوة عربية، دعت إليها شبكة التجديد التربوى (إبيداس)، وحضرها وفود من كافة الدول العربية لمناقشة مناهج هذه المادة.

حضر إلى مصر بعض الأماتذة من الولايات المتحدة الأمريكية من المتخصصين فى تصميم مناهج مادة التكنولوچيا، وقاموا بتدريب مجموعة العاملين بمركز تطوير المناهج والمواد

التعليمية، ومن الوزارة، على تصميم هذه المناهج والأنشطة التعليمية المناسبة لمراحل التعليم المختلفة.

وقد تضمنت توصيات المؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الإعدادى فى مصر، والذى عقد بالقاهرة، إدخال مادة (التكنولوجيا والتفكير) فى خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية، بواقع ساعتين أسبوعياً.

ووضعت لهذه المناهج أهدافها ومحتواها، وبدأ تأليف الكتب الدراسية الخاصة بها؛ تمهيداً للبدء فى تدريسها مع العام الدراسى ٩٧/ ٩٨.

يتضح مما سبق أنه لاتعارض فى استخدامات كلمة «تكنولوجيا» فى العملية التعليمية، ولكن الواجب التفرقة بين الاستعمالات المختلفة، واستعمال كل منها فى موقعه وفى حدوده. وليس معنى ذلك أن أحد الاستعمالات أفضل، وإنما المهم هو إدراك أهمية كل منها ومدى ترابطها وتداخلها؛ بحيث لايطغى أحدها على الآخر. وبذلك يتضح دور المدرس فى العملية التربوية بصورة أكثر واقعية وفعالية، فالمدرس ـ وفقاً لهذه النظرة ـ هو مدير للعملية التربوية، يجمع بين جانبيها المادى والبشرى، فى إطار الظروف والإمكانات المتاحة له؛ لتحقيق أهداف دقيقة ومحددة.

صعوبات على الطريق

إن محاولة إخضاع العملية التعليمية للتفكير العلمى ليست محاولة سهلة، والسبب الأساسى فى ذلك هو تشعب وظائف المعلم، كما سبق أن أوضحت. ولكن الواقع أن ذلك ليس هو السبب الوحيد؛ فهناك التقاليد والنظم التعليمية بقوانينها الجامدة، التى تقيد حرية المدرس وحرية التلميذ. وقلما نجد للمدرس أى رأى فى وضع المناهج أو اختيار أو تخطيط محتوى المقررات الدراسية، أو اختيار الكتاب المدرسى، أو حتى فى تقييم تلاميذه كأن ينتدب ممتحن (خارجى)، يتولى وضع الأسئلة، وآخر (خارجى) أيضاً ليتولى عملية تصحيح الإجابات وتقدير النتائج. ولا يترك للمدرس من حرية إلى حدما، إلا فى طريقة تقديمه لمادته، وأسلوب تعامله مع التلاميذ والمحافظة على النظام فى الفصل. وهذه بلا شك جوانب عظيمة الأهمية فى العملية التعليمية، الا أن هذه الحرية المقيدة تعوق تطور وتنمية تكنولوجيا التعليم.

ثمه عامل آخر يسهم فى صعوبة تطبيق تكنولوچيا التعليم، وهو أن نتائج العملية غير واضحة وصعبة التحديد على المدى البعيد، وحتى على المدى القصير. فهل يستطيع أحد أن يحدد مدى مساهمة مدرس ما فى تشكيل مستقبل أحد تلاميذه؟ وهل يمكن مقارنة إسهام مدرس بآخر؟ إنها عملية مستحيلة. وهو ما عنيته حين قلت إن نتائج عملية التعليم المدرسى غير ملموسة وغير واضحة، وهذا يتعارض مع مفهوم التكنولوچيا، التى تهتم أساساً بتحقيق أهداف محددة وواضحة.

ولكن... ومع هذه الصعوبات يجب ألا نتقاعس عن محاولة تطوير العملية التعليمية؛ بحيث يصبح التعليم علماً له قواعده وأصوله، مثله كأى علم من العلوم فى وقتنا الحاضر، وفى هذا السبيل يجرى عديد من البحوث والدراسات؛ بهدف تبسيط وتطبيق مفهوم تكنولوجيا التعليم، وكان من نتائج تلك الدراسات أن بدأت نظرة تحليلية لدور المدرس، ومايتضمنه عمله من مهارات ومسئوليات، ثم تحليل كل مهارة أو مسئولية لمكوناتها وعناصرها الاساسية؛ لاكتشاف كيفية تفاعل وترابط هذه الأجزاء، ثم كيفية ترابط وتداخل مهارات التدريس بعضها بالبعض الآخر. ويؤدى نجاح تلك الدراسات إلى تغير نظرة المسئولين عن إعداد المدرسين بالنسبة لمهمة التدريس، وكيفية تدريب المدرس على المهارات الأساسية المطلوبة، وتتغير بالتالى برامج إعداد المدرس، وفقاً للاستحداثات التكنولوجية فى هذا الميدان..

دور المدرس

من المعروف أن النظريات التقليدية فى علوم التنظيم والإدارة تهتم أساساً ــ وقبل كل شىء ــ بتحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة أو المنشأة المراد إدارتها. وينظر إلى العملية الإدارية على أنها وسيلة لترتيب واستخدام الموارد المتاحة، سواء الموارد المادية منها أو الموارد البشرية؛ للوصول إلى مجموعة أهداف محددة. وكانت النظريات الإدارية تتمركز حول *أداء وإنجاز الأعمال المطلوبة فى المنظمة أو المؤسسة* «*Task - Centered*». أما الأفراد العاملون في هذا الإطار الفلسفى للتنظيم والإدارة.. فيعتبرون أدوات سلبية، يتلقون الأوامر والتوجيهات ويقومون بأداء ما يطلب منهم من أعمال، وليس لهم حرية المبادأة أو المشاركة فى اتخاذ أى قرارات متعلقة بما يقومون به من أعمال، أو حتى التأثير ـ بطريقة أو بأخرى ـ على ما يجرى من أحداث.

ولاشك أن هذه النظرية التقليدية فى العلوم الإدارية تماثل تماماً النظرية التقليدية فى التربية بالنسبة لدور المدرس وعلاقته بالتلاميذ. وهذه للأسف؛ مازالت النظرة السائدة حتى الآن فى كثير من نظم التعليم، وفى المدارس والجامعات، وفى أذهان بعض المدرسين؛ فالمدرس ـ وفقاً لهذه النظرية ـ هو العنصر الأساسى فى الموقف التعليمى، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسى، وما يحدث بداخله؛ بمعنى أن المدرس هو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم، عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، التى تعتمد فى غالبيتها على الكلام والمحاضرات، التى قد تصحبها أحيانا السبورة والطباشير. وينحصر اهتمام المدرس فى تحقيق أهدافه هو، والتى تدور فى معظمها حول تلقين المادة الدراسية، أما التلميذ فهو أداة سلبية؛ عليه أن يأخذ أو يتقبل مايعطى له دون مناقشة، ويغفل تماماً دوره كأحد المتغيرات الأساسية فى الموقف التعليمى، إن لم يكن هو المتغير الرئيسى.

ثم تغيرت نظريات علوم الإدارة والتنظيم، وجاءت نظريات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصر البشرى والعلاقات الانسانية فى العملية الإدارية تبعاً للنظرية التقليدية. واهتمت بالعاملين وبما يعتنقونه من أراء ومبادىء، وبما بينهم من فروق فردية، وما يجمعهم من اهتمامات، واهتمت النظرية الثانية بالعامل الإنسانى بالدرجة الأولى، وباتجاهات الافراد، وبالعلاقات الاجتماعية. وأصبح العاملون فى المنظمة أو المؤسسة يشاركون مشاركة فعلية فى اتخاذ القرارات بها؛ بحيث يوفقون بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة. وزاد الاهتمام بالعلاقات البشرية؛ بحيث تمركزت الإدارة حولها. ويطلق على هذا النوع من أساليب الادارة *إدارة العلاقات «Relationship - Centered»*.

وإذا نظرنا إلى ما حدث فى ميدان التربية والتعليم.. نجد تماثلاً بين ماحدث فيه من تغيرات وما حدث فى نظريات الإدارة. فقد زاد الاهتمام بدور التلميذ ومشاركته الإيجابية فى العملية التعليمية، وانتشرت دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات، وأتيحت الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يرغبون دراسته من موضوعات، مستعينين بالمدرس كموجه ومرشد، عندما يحتاجونه. وتبع ذلك زيادة التساهل والتسامح مع التلاميذ والمبالغة فى محاولة إرضاء رغباتهم، ورأينا طريقة المشروع والتعليم الفردى والتدريس الجماعى وفيضان الوسائل التعليمية؛ مما طغى ـ فى بعض الأحيان ـ على الأهداف الأساسية للعملية التعليمية.

والواضح أن هاتين النظريتين فى العلوم الإدارية وما ماثلهما من اتجاهات تربوية، هما نقيضان لمحور الاهتمام، ولكل منهما مساوئه وعيوبه، ولكن فى كل منهما خيراً... لذلك ظهر

اتجاه ثالث يجمع بين محاسن كل من النظريتين السابقتين، وهو ما يعرف حاليا *بالنظرية الحديثة للإدارة والتنظيم*. ويتلخص هذا الاتجاه في أنه كما يهتم بأهداف المؤسسة وتحقيقها فإنه لايغفل في الوقت نفسه الجانب البشرى والعلاقات الإنسانية أى إنه «*Task and Rclationship - Centered*».

هذا التطور نفسه حديث في ميدان التربية وإعداد المعلم، الذى ـ كما سبق أن أوضحت ـ يمر بثورة أساسها التكنولوجيا والنظرة العلمية. وأصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية، يوفق فيها بين العلاقات الانسانية وتحقيق الاهداف المنشودة، وزاد الاهتمام بدراسة نوع القرارات التى يتحتم على المدرس اتخاذها، بشأن مراحل وجوانب عملية التدريس المختلفة.

جوانب عملية التدريس

ومن هذا المنطلق يقسم روبرت دريبن العملية التعليمية إلى أربعة جوانب، يمكن تحديد وتوصيف كل منها حسب ما تتضمنه من عناصر ومكونات تكنولوجية، وتتلخص هذه الجوانب فيما يلى:

(١) عملية التدريس، ويقول دريبن إن الأسئلة التكنولوجية فيها تدور حول طرق تقديم المواد الدراسية للتلاميذ، وتصميم الأنشطة التعليمية في الفصل.

(٢) الدافعية أو التشويق، وهى الوسائل التى يستخدمها المدرس لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائى في الانشطة التعليمية، وخلق روح الولاء والانتماء للمدرسة والنظام التعليمى ككل.

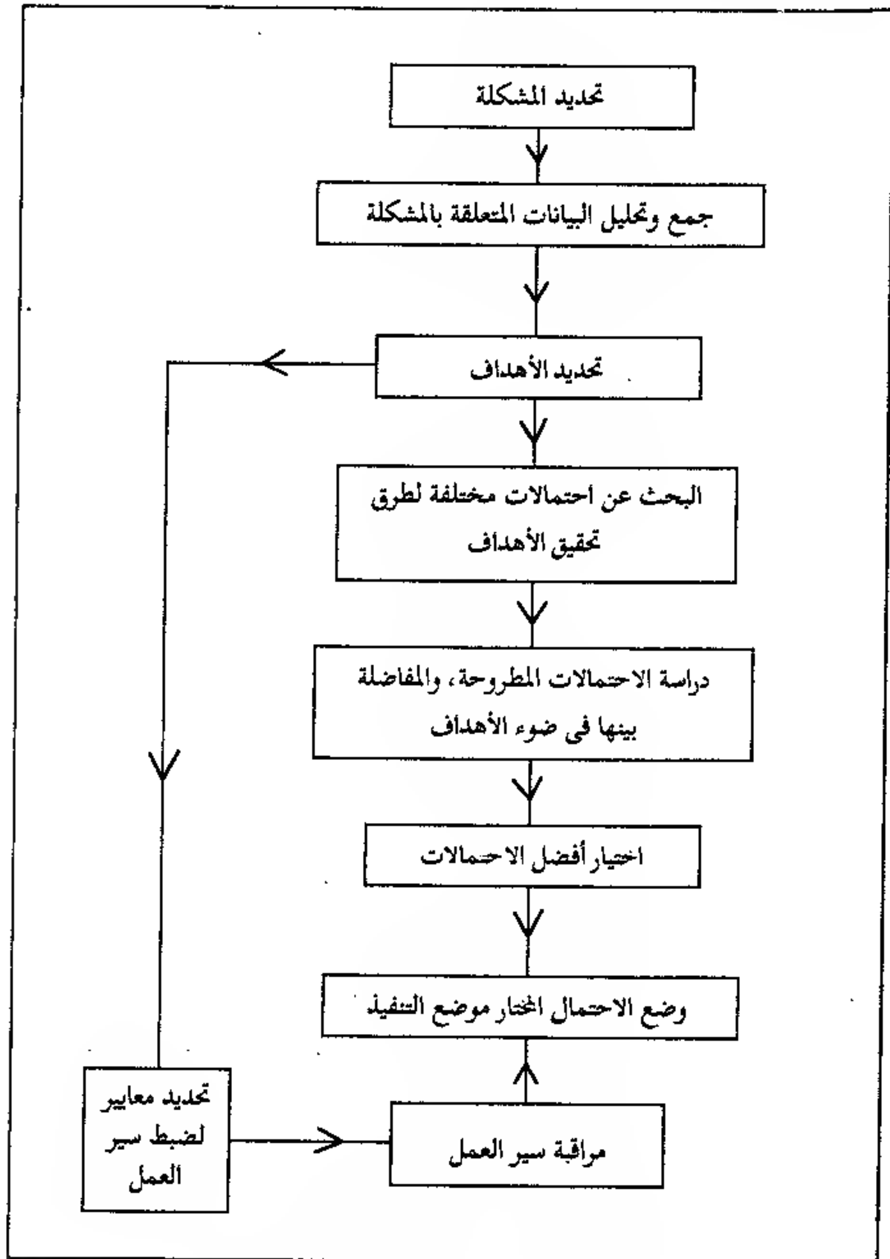
(٣) الجانب الثالث ـ في رأى دريبن ـ هو ضبط الفصل، وكيفية حصول المدرس على انتباه التلاميذ لما يدرس، وطرق حفظ النظام في الفصل، مع خلق مناخ مريح ومشجع على التعلم.

(٤) ثمة جانب آخر من جوانب العملية التعليمية هو قدرة المدرس على تغيير النظام التقليدى للفصل الدراسى، كمحاولة المدرس الخروج بالعملية التعليمية، خارج إطار حجرة الدراسة كاستغلال إمكانات البيئة من حدائق أو مستشفيات أو مكتبات، وكذلك تغيير طريقة

المدرس الواحد الواقف أمام فصل واحد، كاستخدام التدريس لجماعات صغيرة فى موضوعات مختلفة، أو قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد، أو مجرد تغيير ترتيب مقاعد التلاميذ الثابتة، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة فى التدريس.

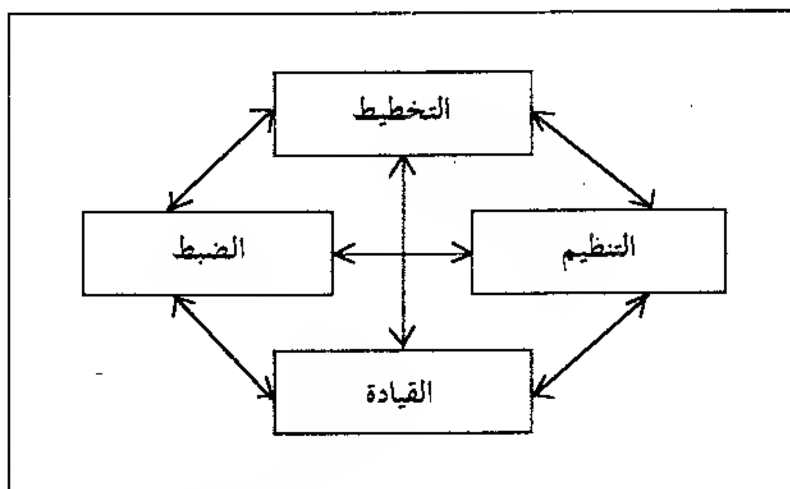
وفى دراسة أخرى.. ركز ايفررك دافيس (١) على أربع مهام رئيسية للمدرس/ المدير. ويقول دافيس إن اتخاذ القرارات هو لب وجوهر عمل المدرس، وهذا ليس بالشيء الجديد؛ فالمدرس منذ القدم يتخذ القرارات المتعددة أثناء قيامه بعمله، ولكن هناك فرقًا بين أنواع القرارات؛ ففى الماضى اتصفت قرارات المدرس بأنها عفوية أو وليدة اللحظة، وكانت قرارات قصيرة المدى، تبعًا لما يقابله لحظة بلحظة من مواقف. أما اليوم.. فلم يعد هذا النوع من القرارات ممكنًا، والمطلوب أن يتخذ المدرس قرارات بعيدة المدى وأخرى قصيرة المدى؛ فهو يضع قرارات عدة قبل الدرس، وقرارات عديدة أثناء الدرس، وقرارات أخرى بعد انتهاء الدرس. وتتسم هذه القرارات بأنها حاسمة ومعقدة فى الوقت نفسه؛ لأن المتغيرات التى يفاضل بينها المدرس عند اتخاذ قراراته غير واضحة تمامًا، كما أنها دائمة التغيير. وهذا بالضرورة يحتم تدريب المدرس على اتخاذ القرارات السليمة، كجزء مهم فى إعداده لمهنة التدريس، والشكل (٤ ـ ١) يوضح خطوات صنع القرار.

وبتبسيط شديد.. يمكن تحليل المهارات المتطلبة؛ لكى يتخذ الفرد قرارًا حكيمًا فى: أن عليه أن يقدر ويحدد بوضوح الأهداف والغايات المطلوب تحقيقها، ثم عليه أن يتعرف الاحتمالات والأساليب أو المسارات المختلفة، (شكل (٤ ـ ٢))، التى قد توصله لتحقيق تلك الأهداف، وأن يفاضل بين هذه الاحتمالات، ويختار ما يراه أصلحها. فعلى المدرس أن يقرر مايراد تحقيقه لتلاميذه من أهداف، وهو ـ فى هذه الحالة ـ يتخير بين احتمالات متعددة؛ ليصل إلى تقرير ماذا يدرس، وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع، كيف سيقوم بتدريس هذا الموضوع، أين سيدرس هذا الموضوع، والمدرس الناجح يختلف عن المدرس الفاشل فى أن الأول يعرف تماما الإجابة عما سبق من أسئلة، ويتخذ القرارات المناسبة بشأنها. أما الثانى فيترك اتخاذ القرارات جانبًا، ويمشى فى طريق لايعرف تمامًا إلى أين يقوده، أو هو نفسه لايعرف إلى أين يريد أن يذهب.



شكل (٤ ـ ١): تحليل الخطوات المتتابعة لصنع القرار.

وبناء على ما تقدم يقسم دافيس مهام المدرس/ المدير، شكل (٤ ـ ٢) إلى:



شكل (٤ ـ ٢): مهام المدرس/ المدير للعملية التعليمية.

أولا: التخطيط

وهو بلا شك حجر الزاوية فى عمل المدرس/ المدير، وتأتى صعوبة التخطيط من عدم قدرة المدرس على التنبؤ بنتائج تدريسه، وتحديد أهداف مادته، وكل وحدة منها، وكل درس فيها. ثم عدم قدرته على كتابة محتوى المقرر الدراسى، بطريقة منظمة وتحديد تسلسل الموضوعات، إما على أساس منطق المادة أو نفسيات التلاميذ، وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل جزء فى هذا المقرر، وكذلك تحديد ما يلزمه من موارد، سواء كانت مصاريف نقدية أم أجهزة وآلات تعليمية. فإذا لم تكن للمدرس القدرة على تحديد تلك الأشياء.. فإنه يصبح من الصعب عليه مساعدة التلاميذ على الانتقال مما هم فيه إلى حيث يريدهم أن يكونوا. واتخاذ هذه القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة، وتفكيراً ابتكارياً مرناً لأن الأنشطة التى يتعامل معها المدرس فى هذه الخطوة أنشطة متشعبة وغير محددة المعالم تماماً. ولذلك نشيد بأهمية تدريب المدرس على التخطيط السليم، الذى أصبح ضرورة حتمية فى تكنولوجيا التعليم.

ثانيا: التنظيم

تتضمن هذه الخطوة عملية خلق متعمد لبيئة تعليمية، يراها المدرس مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف. وتتضمن كذلك توزيع المسئوليات والواجبات على المشتركين فى العملية، التعليمية ومنهم بالضرورة التلاميذ أنفسهم. إن عملية التنظيم أو ترتيب الموارد المتاحة لاتعتبر هدفاً فى حد ذاتها، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف دون اللجوء إلى الأوامر والقوانين؛ فهى تمكن التلاميذ من العمل فى ضوء أهداف واضحة لهم، وفى إطار مسئوليات موزعة، يشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته؛ مما يشجعهم على العمل الجماعى والتعاونى فى سبيل التعلم. والقدرة على التنظيم تتطلب من المدرس فهماً وتقديراً للإنسان والعلاقات الإنسانية، وتستوجب توازناً بين العمل والراحة، بين الجد والترفيه، والمسئوليات والواجبات؛ بهدف تحقيق أهداف البرنامج التعليمى المنشودة.

ثالثا: القيادة والتوجيه

وتعتبر هذه المقدرة من القدرات الشخصية للمدرس؛ فهى تشير إلى ما يقوم به المدرس لدفع حماسة التلاميذ وتشجيعهم على العمل؛ فالمدرس مسئول عن توجيه التلاميذ ودفعهم للعمل التلقائى الإيجابى. وعليه مراقبتهم والإشراف عليهم؛ حتى يحققوا الأهداف المتفق عليها. ومع أن هذا المفهوم يبدو بسيطاً.. إلا أنه فى الواقع يتطلب عملاً وجهداً ومثابرة فائقة من المدرس. والهدف الأساسى من عملية القيادة والتوجيه، هو دفع التلاميذ لتحمل مسئولية تعلمهم وقبولهم لهذه المسئولية الضخمة. وعن طريق القيادة الرشيدة والتوجيه السليم.. يستطيع المدرس تحقيق التفوق والنبوغ بين التلاميذ، وتهيئة المسار المناسب لكل منهم حسب قدراته وميوله. وكما تتطلب القرارات المتعلقة بالقيادة والتوجيه قدرة على التفكير الابتكارى وحسن التصرف واللباقة، وتعتمد على جاذبية المدرس وشخصيته إلى حد كبير، وهى فى معظم جوانبها صفات نوعية وليست كمية.

رابعا: الضبط

وهو العمل الذى يقوم به المدرس؛ ليقرر ما إذا كانت قيادته لتلاميذه وتوجيههم ستؤدى فعلاً لتحقيق الأهداف المنشودة. والضبط هو أصعب مراحل العملية الادارية؛ لأنه يعمل على

التحكم فى الأحداث للتمشى مع التخطيط الموضوع. ومع أن التخطيط يسبق الضبط.. إلا أن الخطط المرسومة لاتحقق نفسها ذاتيا. إن التخطيط يفيد المدرس فى تعرف الموارد المتاحة وأنسب الطرق للتصرف فيها، بينما يمكنه الضبط أو التحكم من متابعة التقدم، الذى تم، وضبط أى انحرافات عن المسار المرسوم؛ بحيث يمكن إصلاحها فى وقت مناسب. وتعتمد القرارات فى هذا المستوى على مقارنة كمية ونوعية بين ما هو واقع من سلوك الطلبة ودرجة استيعابهم لما يدرس، ومدى مشاركتهم فى العملية التعليمية فعلاً، والمستويات المتفق عليها فى التخطيط. وإلى حد كبير.. تتضمن عملية الضبط قرارات، قد تتصف بالصرامة والحزم؛ خاصة إذا استدعى الأمر تعديل المسار أو تصحيح أسلوب العمل.

تصميم التدريس

لقد أدت فلسفة المدرس/ المدير إلى خلق مفاهيم ومدركات جديدة عن طبيعة عملية التدريس، وزاد الاقتناع التدريجى بضرورة اعتبار عملية التعليم علماً، يخطط على أصول وقواعد مدروسة؛ بحيث يمكن تدريس هذه القواعد والأصول، بما تتضمنه من مهارات أساسية، لمعلمى المستقبل لضمان الارتقاء بكفاءة المعلم وبمستوى التعليم عامة.

ومن أهم تلك المفاهيم المستحدثة مفهوم تصميم التدريس.

ويعرف تصميم التدريس Instructional Design بأنه عملية تحديد وتهيئة ظروف بيئية معينة، من شأنها أن تتسبب فى أن يتفاعل المتعلم بطريقة معينة، ينتج عنها تغير محدد فى سلوكه. وتتضمن عملية تصميم التدريس كذلك إجراءات لمراقبة وتوجيه استجابات المتعلم مع تلك البيئة؛ بحيث يتمكن واضع التصميم من قياس مدى كفاءة وفعالية هذا النوع من التصميمات. وبناءً عليه، فهو إما أن يكرره، أو يدخل عليه بعض التعديلات، أو قد يستبدله كلية بتصميم آخر.

تحليل عملية تصميم التدريس

لكى أوضح ـ فى تبسيط ـ مهمة من يقوم بتصميم لعملية تدريسية.: فإنى أخص أهم مسئوليات هذه المهمة فى الخطوات التالية:

١ ـ *على مصمم التدريس أن يحدد أولاً النتائج التعليمية المرجوة فى صيغة أهداف مرئية،* يصف فيها السلوك المرتقب للمتعلم. والحديث عن الأهداف يستحق وقفة طويلة ليس

هذا مجالها، ولكنى أكتفى هنا بالتركيز على أن صياغة أهداف التدريس تختلف عن صياغة أهداف المقرر الدراسى أو المنهج؛ فأهداف التدريس تتصف بالدقة والتحديد، الذى لايدع مجالاً للشك فى مدى ما تحقق منها، وما لم يتحقق. بينما قد تتصف أهداف المنهج بالعمومية وعدم التحديد، وهناك ثلاثة شروط أساسية لابد من توافرها فى أهداف التدريس، أولاً: أن يتضمن الهدف وصفاً واضحاً ودقيقاً لسلوك التلميذ الذى يدل على أنه قد تعلم، وثانيا: أن تتضمن صياغة الهدف وصفاً للظروف والشروط، التى تتم فيها استجابة التلميذ لكى تقبل كمثال أو دليل على السلوك المطلوب، وثالثا: أن ينص الهدف على الحد الأدنى لنوع السلوك، الذى يمكن قبوله كدليل على النجاح، ومعنى ذلك أن صياغة الهدف تسهل، بل وتحدد عملية تقييم النتائج؛ لأنها تصاغ بأسلوب يمكن المدرس من قياس نتائجها.

٢ ـ *إن مجرد وصف السلوك المطلوب من التلميذ فى نهاية الدرس لا يفيد المدرس كثيراً فى تصميم درسه وترتيب أجزائه بطريقة فعالة*، بل عليه أن يحلل تلك الأهداف ويقسمها تبعاً لجوانب النمو التى تستهدفها؛ فقد تكون الأهداف معرفية؛ بمعنى أنها تستهدف حصول التلميذ على مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وقد تكون أهدافاً حركية، تستهدف تعلم التلميذ مهارة يدوية أو جسمية معينة، أو تكون أهدافاً وجدانية، ترمى إلى تكوين اتجاهات وقيم معينة عند التلميذ. ولتحقيق كل نوع من هذه الأهداف.. يخطط المدرس مجموعة أنشطة تعليمية هادفة، كما سأوضح فيما بعد.

وإلى جانب تحليل الأهداف، تبعاً لجوانب النمو.. فإن مصمم التدريس يهتم أيضاً بتحليل الأهداف؛ بحيث يحدد أولا: السلوك السابق توفره فى المتعلم، أو الذى يجب أن يتوفر فى التلميذ قبل بدء عملية التدريس، وثانيا: السلوك الذى يجب قيام التلميذ به، أثناء عملية التدريس ولكنه ليس هدفا منشوداً فى حد ذاته، وتعرف تلك الأهداف بالأهداف المساعدة، وثالثا: الأهداف النهائية التى تعتبر نتائج عملية التدريس.

ومن أمثلة النوع الأول اشتراط حصول التلميذ على قدر معين من المعرفة فى موضوع معين كأن يعرف ـ مثلاً ـ مبادىء علم النفس قبل دراسة علم نفس الشواذ، أو أن يعرف الطفل كيف يمشى قبل أن نعلمه كيف يجرى. ونطلق على هذه الشروط فى نظمنا التعليمية المتطلبات، أما النوع الثانى من الأهداف ـ أى الأهداف المساعدة ـ فأوضحه بالمثال التالى: قدرة التلميذ على حساب القيمة الغذائية لبعض الأطعمة، مستعيناً بالجداول الخاصة، وذلك مثلاً فى درس غذاء المرضى.. فاستعمال الجداول لحساب القيمة الغذائية ليس هدفاً

لهذا الدرس، ولكنه هدف مساعد لأهداف الدرس الجديد. وإليك مثال آخر: يستطيع التلميذ تركيب جهاز السينما وعرض فيلم من الأفلام.. وقد يكون هذا السلوك هدفا مساعداً في درس عن طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، ولكن تشغيل ماكينة السينما في حد ذاته لايعتبر هدفا لهذا الدرس. أما النوع الثالث من الأهداف.. فهو ما سبق شرحه في الخطوة الأولى لعمل مصمم التدريس.

٣ ـ *على مصمم التدريس أن يتعرف مواصفات وخصائص العينة المطلوب التدريس لها*؛ فالتدريس لابد أن يصمم لمجموعة معينة من الأفراد، وكلما تعرف المصمم طبيعة ومواصفات وخصائص هذه المجموعة بالنسبة للسن والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والقدرات العقلية والجسمية والخلفية الدينية والتعليمية... إلخ.. فإن هذه المعلومات تمكنه من رسم وتصميم برنامج مناسب؛ بحيث يضمن تحقيق أكبر قدر من النجاح في العملية التدريسية؛ ولاشك أن المتطلبات السابق الكلام عليها في رقم ٢ تدخل ضمن هذه المواصفات.

تستدعي هذه المرحلة من عملية تصميم التدريس أن يبني المصمم وسيلة ما؛ لتعرف خصائص العينة المراد التدريس لها، وتمكنه من اختيار وتنسيق المجموعات المتشابهة؛ لضمان التقارب بين أعضاء كل مجموعة، وذلك من شأنه تبسيط عملية التصميم وتقييم نتائجه.

٤ ـ *تحديد دلائل ومؤشرات نجاح التدريس*. وقد سبقت الإشارة إلى ضرورة وجود دلائل واضحة، يمكن عن طريقها قياس وتقييم مدى نجاح عملية التدريس، وذلك يتطلب بناء وسائل تقييم نهائية؛ أي تأتي في نهاية عملية التدريس، وكذلك وسائل تقييم مستمرة، تستخدم أثناء عملية التدريس؛ لتقرير ما إذا كان السلوك المنشود في طريقه إلى أن يتحقق، أم أن هناك مشكلات أو انحرافات قد تبعد النتائج عن الأهداف المحددة. وتعتبر عملية بناء وسائل التقييم هذه من أهم جوانب عملية التصميم كلها؛ فأولاً: يجب أن تكون تلك الامتحانات ـ إن جاز لنا هنا استخدام كلمة امتحانات ـ على قدر كبير من الفعالية والصدق بمعنى أنها بالفعل تقيس السلوك المطلوب تدريسه، وثانيا: أن تكون هذه الامتحانات على قدر كبير من الثبات؛ بحيث تعطى نتائج متماثلة، كلما استخدمت في حالات متكررة متشابهة؛ أي إن نتائجها لاتعتمد على الصدفة.

ومن المفضل جداً أن يتم بناء وسائل التقييم المشار إليها هنا في الوقت نفسه، الذي يحدد فيه مصمم التدريس أهداف العملية؛ أي عند تحديده السلوك النهائي المطلوب؛ إذ إن من أكثر

الطرق فائدة وأنجحها لكتابة وتحديد الأهداف، هى أن يسأل المصمم كيف يمكن الحكم على سلوك التلميذ بالنجاح أو الفشل... وهنا يضع السؤال الذى يساعده على هذا الحكم. وبهذا.. يكون قد حدد السلوك المطلوب بطريقة مرئية، يمكن قياسها، وفى ذات الوقت وضع الأسئلة أو الامتحان الذى سيستخدمه فى تقييم النتائج.

٥ ـ وبناء على ١، ٢، ٣.. يقوم مصمم التدريس باختيار الخبرات أو الأنشطة التعليمية، التى تحتوى على مثيرات مناسبة، ويرتب تلك المثيرات بطريقة معينة على هيئة عروض تنفيذية لتقديمها إلى التلاميذ؛ أى إن الخطوة التالية فى تصميم التدريس هى تهيئة البيئة المناسبة لإحداث التعلم؛ فعن طريق تفاعل التلميذ مع تلك المثيرات الموجودة فى البيئة، واستجابته لها؛ يتشكل سلوكه فى الاتجاه المرسوم والمقصود. وتتضمن هذه المرحلة أساليب عرض وتقديم الدرس، وطرق تعزيز ومكافأة السلوك الصحيح، وطرق ملاحظة وتوجيه تفاعل التلميذ مع العروض المقدمة له، وكيفية تعديل استجابات التلميذ، إذا ماختلفت عن النتائج المحددة أو المسارات المتوقعة فى التصميم. وتحدد هذه الخطوة كذلك الوسائل التعليمية المقترح استخدامها، والمواد المكتبية اللازمة، وما إلى ذلك من مكونات للبيئة التعليمية.

ولا شك أن هذه الخطوة تعتمد اعتماداً أساسياً على دراية كاملة وعميقة بالموضوعات المراد تدريسها؛ بحيث يمكن تحليل ما بها من مفاهيم ومدركات أساسية. وهذه الدراية العميقة بالمادة المراد تدريسها تمكن المدرس من تقسيم موضوعاتها إلى وحدات، أو دروس، وأن يقسم الدرس الواحد إلى مجموعة أجزاء، أو موضوعات فرعية.. كل ذلك دون أن تفتقد المادة ترابطها وتكاملها ومعناها.

٦ ـ *ترتيب وحدات التدريس*؛ إذ من المتفق عليه أن لكل مادة دراسية مجموعة ساعات مخصصة لتدريسها، طالت أم قصرت هذه الساعات. ولذلك.. لابد لمصمم التدريس من التفكير فى أحسن الطرق لتسلسل موضوعات المادة، التى يضع لها التصميم؛ فبعض الموضوعات ـ كما سبق أن ألمحت ـ يفضل ترتيبها ترتيبا تاريخيا مثلا، وقد يكون العامل الأساسى فى عملية الترتيب، هو مدى صعوبة أو سهولة المواضيع كما فى الرياضة التقليدية؛ حيث لابد أن يتعلم التلميذ الجمع والطرح والضرب، قبل أن يتعلم القسمة المطولة مثلاً... وهكذا. والواضح أن هناك حاجة لمزيد من البحوث؛ لمعرفة علاقة تدرج

وترتيب المواد الدراسية المختلفة بتحقيق نتائج تدريسها المرجوة، واختبار تلك المعتقدات التقليدية في ترتيب موضوعات المواد الدراسية، مثل: التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن المحدد إلى العام، أو من العام إلى المحدد، ومن الملموس إلى المجرد... و.... و..... إلخ.

٧ ـ *استمرار أثر التدريس*؛ فمن المعروف حاليًا أنه بمجرد انتهاء الامتحان، وسلوك الطالب سلوكا يتفق مع المستويات المرسومة للنجاح تنتهى عملية التدريس، وكثيراً ما ينتهى معها ما اكتسبه التلميذ أو ما تعلمه. والمفروض أن يكون هناك ارتباط رأسى واستمرار فيما يقدم للتلميذ من مواد؛ بحيث ترتبط نتائج التعليم بعضها بالبعض الآخر فى تكامل، وفى واقعية. وذلك يعنى أن تصميم التدريس لا يبدأ من فراغ، وإنما يبنى على ما سبق تدريسه ربما فى دروس سابقة أو سنوات سابقة، سواء فى الموضوع نفسه أو فى غيره من الموضوعات. والواقع أنه من السهل على مصمم التدريس مراعاة تصميم طرق للمراجعة، وربط موضوعات المادة الدراسية الواحدة، خلال فصل دراسى أو سنة دراسية، ولكنه ـ وتبعًا لنظم التعليم المتبعة ـ يجد من الصعوبة ربط المواد المختلفة، أو مايدرس فى المادة الواحدة خلال سنوات متباعدة. ولكن هذا الاستمرار لأثر التدريس يعتبر خطوة مهمة، أردت ألا أغفلها مع علمى بصعوبتها فى التصميم، والهدف هو لفت النظر إليها، وربما دفع البعض لدراسة هذه المشكلة وإيجاد حلول لها.

ومن تحليل مهام مصمم التدريس، وما تتطلبه هذه العملية من اجراءات.. يمكننا استخلاص خمس مهارات أساسية، ينبغى تدريب المدرس عليها؛ حتى يمكنه القيام بعملية تصميم التدريس بنجاح. وبالدرجة التى يتقن فيها المدرس هذه المهارات، سواء ما يتعلق منها بالتخطيط أو بالتدريس الفعلى؛ فيقوم بها بحرص وفى نظام وبموضوعية، كلما زاد الأمل فى تحقيق أهداف التدريس إلى مدى بعيد.

مهارات لازمة لمصمم التدريس

أولا: الدراية الكافية بأنواع السلوك التى تدل على تحقيق أهداف الدرس، ويتطلب ذلك تعمقًا فى المادة الدراسية التى يوضع لها التصميم، وقدرة على صياغة الأهداف بطريقة صحيحة.

ثانيا: الدراية الكافية بخصائص ومواصفات التلاميذ، الذين يوضع التصميم من أجلهم، ويتطلب ذلك دراسة نفسية واجتماعية وجسمية وعقلية لتلاميذ المرحلة، الذين سيدرس

لهم، ومعرفة طرق إثارتهم وحثهم على التعلم، وتعرف المشكلات، التى يمكن أن يقابلها عند التعامل معهم، وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ثالثا: مهارة تامة فى تحليل الأهداف من حيث الفئة والمستوى، حيث تساعد هذه المهارة فى اختيار أنسب طرق التدريس والوسائل التعليمية، وكذلك فى بناء وسائل التقييم من امتحانات وغيرها، سواء منها الامتحانات الدورية أو النهائية.

رابعا: معرفة بأنواع مختلفة للبيئة التعليمية؛ بمعنى اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، التى تحدث أكبر أثر فى دفع التلاميذ للتعلم، وكيفية تقديم هذه الأنشطة، وكذلك طرق تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة، واستبعاد غير المرغوب منها.

خامسا: قدرة على ترجمة النتائج، والحكم على فعالية وكفاءة التصميم؛ بحيث يمكن الاستفادة من هذه النتائج فى تحسين التصميمات المستقبلة، أو تغيير التصميم ككل.

كيف تتم عملية تصميم التدريس؟

الطريقة الأولى: طريقة التجريب

وفيها يفترض المصمم أننا نجهل أو لا نعرف إلا القليل عن علاقة أنواع العروض أو البيئات المختلفة بنتائج التعلم. وعلى هذا يبدأ تصميم عملية التدريس، دون محاولة تطبيق أى نظريات متعارف عليها بطريقة منظمة، وتحضر المادة الدراسية وترتب، وتختار الوسائل التعليمية للبرنامج بناءً على خبرة المصمم الشخصية، ثم تقدم للتلاميذ لمحاولة تعلمها؛ أى إن المادة المحضرة تخضع لتجريب عملى عن طريق مراقبة نتائج التعلم، فإذا اختلفت نتائج التعلم عن الأهداف المقررة فى التصميم.. يقوم المصمم بإجراء تعديلات فى المادة أو فى طريقة عرضها، ثم يعيد تقديمها للتلاميذ وتجربتها مرة ثانية... وهكذا.

ومما لاشك فيه أننا نلاحظ عيوباً أساسية فى هذه الطريقة، لعل من أهمها: أولاً، إن كل مصمم لعملية تدريس يعمل فى عزلة عن غيره من المصممين، وعليه أن يكتشف بنفسه كيفية تغيير دفة العملية؛ فلا هو يستفيد من خبرات غيره ولا هو يستطيع إفادتهم؛ نظراً لأن مانفذه من تصميمات لم يخضع لأسس يمكن شرحها تكنولوجياً، وعلى ذلك لايمكن تبادلها مع الآخرين، ومعنى هذا أن على كل مصمم أن يبدأ من الصفر. ثانياً: أنه من المرجح جدا ــ وفى غياب أسس تحدد الشروط المحيطة التى يتم خلالها تنفيذ البرنامج الموضوع ــ أن

يفاجأ المصمم بنتائج سلوكية مخالفة تماماً لما كان يتوقعه، ولا يستطيع فى تلك الحالة معرفة أسباب هذا الاختلاف أوتفسير دوافعه. ثالثاً: إن تراكم الأسس المتبعة فى التصميم بطريقة منظمة من شأنه أن يرفع كفاءة العملية ككل، عن طريق تقليل عدد مرات التجريب والمراجعة والتعديل، التى لابد منها فى هذه الطريقة.

الطريقة الثانية: طريقة بناء النماذج

وفى هذه الطريقة.. يفترض المصمم أن نتائج أو أهداف عملية التدريس لها صفات وخصائص، تمكنه من تبويبها حسب نوعها، تحت عدد محدود من الفئات، وأنه لكل فئة من فئات هذه النتائج أو الأهداف، توجد أسس وقواعد معينة، تساعده على الاختيار من بينها وتفضيل بعضها على البعض الآخر، وأنه يمكن تحديد شروط معينة، يتم فى إطارها مراقبة استجابات التلاميذ المتعلقة بكل فئة من فئات هذه الأهداف، وكذلك فإنه يفترض أن هناك طرقاً معينة لإجراء أى تعديلات تلزم فى البرنامج.

وعند تصميم البرنامج التدريسى.. يحاول المصمم تطبيق هذه الأسس والقواعد المتعلقة بكل خطوة من خطوات التصميم بطريقة منطقية منظمة، وعندما يتم تنفيذ البرنامج بصورته المتكاملة.. فإن المصمم يستطيع استنتاج مدى فاعلية البرنامج، الذى صممه فى إحراز النتائج المرجوة، ويعتبر هذا التصميم نموذجاً يمكن تحليله علميا، وبالتالى يمكن تطبيقه أو أجزاء منه فى تصميم برامج أخرى مستقبلية.

الفرق بين نماذج التدريس ونماذج التعلم

لعله من المفيد محاولة توضيح الفرق بين نماذج التدريس التى أناقشها هنا، ونماذج التعلم التى يهتم بدراستها العاملون فى مجالات علم النفس، وهناك بلاشك فرق جوهرى واضح.

فالدارس لعلم نفس التعلم أو لعلم النفس التربوى إنما يهتم أساساً بوصف تلك العمليات، التى تحدث داخل المتعلم؛ نتيجة لتفاعله مع البيئة أو نتيجة لخبرته السابقة، والتى تجعله يغير سلوكه؛ فالتركيز ـ فى هذه الحالة ـ يكون على المتعلم، ومايحدث بداخله من تفاعلات. بينما نجد نماذج التدريس تحاول تحديد طرق اختيار وعرض المواد المثيرة لمتعلم، وطرق ملاحظة الفئات المختلفة من سلوك المتعلم، وكذلك طرق تعديل أو تغيير طريقة تقديم العروض، التى تستهدف إثارة المتعلم؛ بحيث تجعله يسلك سلوكاً مماثلاً للنتائج المرجوة من

تفاعله، مع تلك المثيرات فى بيئة معينة؛ فالتركيز هنا على التفاعلات والعمليات التى تحدث فى نوع معين من البيئة... تلك البيئة المهيأة، والتى قد صممت خصيصاً؛ بحيث تؤدى إلى حدوث التغيرات المنشودة فى سلوك التلميذ.

ولكل نموذج تدريس رؤية خاصة للموقف التعليمى.. وهذه الرؤية تتضح فى طبيعة التفاعلات بين مكونات النموذج وجوانب التركيز، التى وجه النموذج اهتمامه اليها.

وغالباً ماتدور أسئلة المهتمين بعلم نفس التعلم حول الشروط اللازمة والحيوية لإحداث التعلم، بينما نجد اسئلة المهتمين بعلم التعليم تدور فى معظم الأحوال حول الشروط اللازمة؛ ليصل التعلم أقصى درجات الكفاءة والفعالية؛ ولذلك نجد مجالات البحث فى الميدانين مختلفة، ولو أنها تكون بالضرورة مترابطة؛ فنرى نظريات التعلم تصف مايحدث داخل المتعلم، ونظريات التدريس تصف الشروط اللازم توفرها فى البيئة لإحداث التعلم.

وهكذا بدأ اتجاه جديد وقوى نحو صنع نظريات للتعليم، هدفها توجيه علماء التربية بدلاً من الاعتماد الكامل على نظريات التعلم، وإن كان من الضرورى أن توضع هذه فى الاعتبار الواعى، على ألا تطغى على عملية التدريس ذاتها، والتى يجب اعتبارها متغيراً مستقلاً "Independent Variable"؛ بمعنى أنها الظروف او الشروط التى يمكن تعديلها وتغييرها؛ فينظر إلى التدريس كمجموعة استراتيجيات متاحة للمدرس، يختار منها ويرتبها بما يكفل تحقيق الأهداف. وتختلف وجهة النظر هذه عن نظريات التعلم فى اعتبارها الموقف التعليمى وحدة متكاملة وشاملة، وتمكن المهتمين بالتعليم من تنمية وتدعيم تكنولوجيا التعليم، وهذا يعنى تقوية فكرة أن التعليم، علم أولاً ثم فن ثانياً.

واتجهت الأنظار نحو نظريات تحليل النظم فى محاولة لتطبيقها فى مجال التعليم، حيث إنها تمكن المدرس أو الباحث أو المدير من تحديد المشكلات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتقييم فعاليتها وتأثيرها على سير النظام التربوى والتعليمى ككل.

نظرية تحليل النظم وتطبيقها فى التعليم

من الأساليب التى يتزايد استخدامها فى مجالات مختلفة للتخطيط مايطلق عليه أسلوب«تحليل النظم»، ولعل أول من بدأ فى هذا الاتجاه هم العسكريون ومحطات تدريب

رجال الفضاء، وكان ذلك يرجع ـ كما يقول جابريل أوفيش[1] ـ الى أن تدريب رجال الجيش والطيران دائماً يتطلب نتائج معروفة ومحددة، وطرق التدريب والإعداد التقليدية (ويقصد المتبعة فى إعداد المعلمين) هى رفاهية لامكان لها فى النظم العسكرية، من حيث إضاعة الوقت وعدم التأكد من النتائج.

وكلمة النظم ليست كلمة غريبة أو جديدة، فهى تستخدم فى مجال الحديث عن النظم الاجتماعية أو النظم السياسية أو الاقتصادية أو التعليمية. *وتعتمد نظرية تحليل النظم ـ أساساً ـ على فكرة الجشتالت*، والتى تقول إن أى« كل» هو أكثر من مجرد حصيلة«مكوناته»، وإنما هو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها، ومدى مساهمة كل مكون منها فى تكوين هذا«الكل» وفى تحقيق أهدافه.

وأى نظام يمكن النظر اليه بطريقتين؛ أى يمكننا اعتباره نظاماً أساسياً، وفى ذات الوقت يمكننا اعتباره نظاماً فرعياً بالنسبة لنظام أساسى أكبر منه. فمثلاً.. عندما نتكلم عن نظم التدريس والامتحانات، يمكننا النظر إلى التدريس على أنه نظام، يتضمن مجموعة مكونات، تتفاعل فى كل واحد هو عملية التدريس. ولكن عملية التدريس هذه ـ بكل مكوناتها وأجزائها ـ هى جزء من كل، وهذا الكل هو المنهج. والمنهج بمفهومه كنظام هو ـ بدوره ـ جزء من عملية تربوية أكبر، تتمثل فى النظام التعليمى بأكمله. ويمكن اعتبار هذا النظام التعليمى جزءاً من النظام الاجتماعى فى الدولة. والدولة ككل هى جزء من النظام الدولى العام، وحتى الكرة الأرضية برمتها هى أحد مكونات النظام الكونى... وهكذا.

أى إن كلمة نظام يمكن استخدامها لنشير إلى نظم كبيرة، تضم بداخلها نظاماً أصغر؛ بمعنى أن النظم تقع فى مستويات مختلفة. وإذا كان الغرض هو دراسة النظام التعليمى بأكمله كعملية فى ذاتها.. فإنه ولاشك يكون فى ذاته نظاماً كلياً، وإذا كان الغرض هو دراسة التدريس كأحد مكونات النظام التعليمى الكلى.. فإنه، أى التدريس، يصبح فى هذه الحالة نظاماً فرعياً.

وعندما يكون الهدف هو دراسة التدريس كعملية كلية.. فإننا نشير إليه كنظام للتدريس، بينما نشير إلى المقرر الدراسى أو الوسائل التعليمية أو التلميذ المشترك فى عملية التدريس على أنها مكونات فى نظام التدريس.

---

(١) Ofirsh, Gabrield,Educational Technology In the United States Air Force, in Programs, Teachers And Machines, Bantam Books NewYork 1964,p.171.

ومن الطبيعي أن هناك نظاماً قائماً للتدريس في مدارسنا، وهناك غايات تعليمية معينة يرجى تحقيقها، وكل ذلك يتم في إطار نظام تربوى عام، يستند ـ بالضرورة ـ إلى فلسفة معروفة وإلى أهداف ومناهج معينة؛ واستخدام أسلوب تحليل النظم وتطبيقه على أي نظام تعليمي وليكن التدريس مثلا، والتفاعل التعليمي ومدى كفايته التعليمية، ويكشف لنا عن جوانب الجودة أو القصور فيه، ويوفر لنا بيانات، ومعلومات نتوصل في ضوء دراستها وتحليلها إلى نتائج معينة، تؤخذ كمؤشرات لتوجيه جهد تربوى من أجل تحسين التدريس ورفع كفاءته. وقد يؤدى ذلك في بعض الأحيان الى مراجعة جذرية شاملة، وربما إعادة تنظيم أو تصميم النظام من جديد؛ بهدف تحقيق كفاءة أكبر في مكونات النظام، بما يدفع إلى بناء جديد يكون أكثر قدرة على تحقيق ورفع الإنتاجية التعليمية.

ويحتاج مفهوم النظم وتطبيقه في مجال التعليم إلى شيء من التوضيح والشرح؛ حتى يسهل تطبيق أسلوب تحليل النظم على عملية التدريس.

النظام ومكوناته

يعرف النظام بأنه مجموعة من الأجزاء أو المكونات، التي تعمل مع بعضها البعض كوحدة وظيفية، فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته بعضها والبعض الآخر من ناحية، وبينها والكل الذى تتكامل أو تتوحد فيه هذه الأجزاء من ناحية أخرى.

ولا يعمل النظام في فراغ؛ فهو يعمل في إطار نظام أكبر منه كما سبق قوله، ولكل نظام حدوده Boundaries التي ترسمها له أهدافه ومكوناته، كما ان لكل جزء من أجزاء النظام حدوده الخاصة التي لايتعداها، وتوضح حدود المكونات وحدود النظام ككل مدى التفاعل الداخلي والخارجي للنظام.

ويشتمل أى نظام على ثلاثة عناصر أساسية ـ على الأقل ـ هي:

أولا: وحدة المدخلات Input-Unit

وتتكون من مجموعة مصادر، تمد النظام بالمواد والمعلومات اللازمة بطريقة معينة.

ثانيا: المنظم Processor **، أو وحدة العمل** Throughput-Unit

وهى أجـزاء النظام التى يتم فـيـهـا تشكيل أو تعـديل مـادخل النظام من مـواد أو معلومات(المدخلات) بطريقة معينة.

ثالثا:وحدة المخرجات Output-Unit

وتتكون من بعض الاجـراءات التى تعـمل على فـصل، أو طرد نتـائج عـمل المنظم إلى خارج النظام.

ولفهم هذه المكونات وكيفية عملها، نأخذ مثالاً لتطبيقات نظرية تحليل النظم، وليكن النظر إلى المتعلم على أنه نظام.

المتعلم كنظام:

يمكننا تحليل «ناظم المتعلم» الى عدة مكونات! فمثلاً، تعمل حواس الإنسان على تحويل مدخلات الجسم من طاقة طبيعية إلى نبضات عصبية، ثم تنتقل هذه النبضات العصبية إلى الجهاز العصبى المركزى.

مكون آخر هو *فهم الأشياء وتقديرها*، ويمكن اعتباره عملية، تترجم فيها الطاقة العصبية إلى معان وأفكار ومدركات. وقد ينتج عنها أحيانًا سوء تقدير للعوامل البيئية المحيطة، وذلك نتيجة لخبرات المتعلم السابقة وأحاسيسه واتجاهاته، ويسبب ذلك حدوث سوء فهم أو عدم فهم.

الذاكرة، يمكن اعتبارها أحد مكونات النظام، وهى عملية تخزين المدخلات المتعددة بعد فهمها و استيعابها بشكل معين؛ نتيجة لعملية الترجمة السابقة. وتتضمن هذه العملية أيضًا ميكانيكية خاصة لاستعادة، أو استرجاع ماسبق تخزينه من معلومات(عملية التذكر).

التفكير، هو أيضًا جزء من «نظام المتعلم»، وهو إجراء يستطيع المتعلم بواسطته التحكم فى المخزون لديه من معلومات وخبرات، عن طريق تجميع بعضها، أو عمل بعض التعديلات أو التغييرات فى مخزون الذاكرة لإنتاج تنبؤات للمستقبل، إما مرتبطة بواقع المادية المحيطة، أو قد تكون تنبؤات خيالية غير موجودة فى البيئة الحالية.

وتمثل العضلات والهيكل العظمى وحدة المخرجات فى النظام، وهى تمكن المتعلم من التعبير عن نتائج ماتم بداخله من إجراءات بواسطة المكونات السابق ذكرها. والتعبير السلوكى سواء كان سلوكا عقليا أو حركيا أو وجدانيا هو مخرجات النظام. والملاحظ أن نظام المتعلم ـ كما وصف حتى هذه اللحظة ـ هو نظام لولبى مفتوح Open Loop System؛ بمعنى أن مخرجات النظام لاتؤثر ـ بأى شكل من الأشكال ـ على مدخلات النظام المستقبلة، وبالتالى فهى لاتؤثر على مخرجات النظام المستقبلة أيضاً.

وهناك من النظم ما يعرف بالنظام اللولبى المغلق Closed Loop System، وفيه نجد أن مخرجات أو نتائج النظام تعود فتدخل إلى النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهى بذلك تؤثر أو تتدخل فى النتائج المستقبلة؛ أى تؤثر على مخرجات النظام، وهكذا تستمر الدور، ويطلق على النظم اللولبية المغلقة اسم النظم السيبرناتيكية Cybernetic Systems أو النظم الضابطة.

النظم السيبرناتيكية

تشتق كلمة سيبرناتيك من كلمة يونانية هى Kybernetes، وتعنى «قائداً أو حاكماً»، وكلمة Kybernan، وتعنى يقود أو يحكم. والنظم السيبرناتيكية تتميز بأن لها طرقاً ذاتية، لتقود نفسها بنفسها أو للتحكم الذاتي. وقد يوضح المثال الآتى فكرة النظم السيبرناتيكية.

مثال:

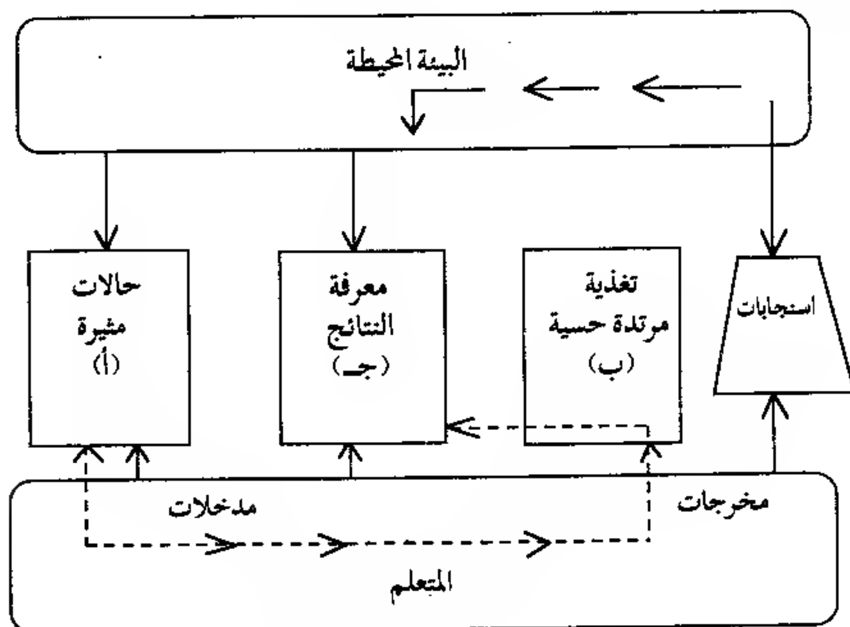
لو نظرنا إلى نظام التدفئة المركزية فى المنازل.. فإنه يمكننا أن نقول إن مخرجات النظام أو نتائجه المطلوبة هنا هى السخونة، التى ترفع درجة حرارة الحجرات المختلفة فى المنزل إلى درجة معينة. ويوجد بالنظام ضابط او منظم (ثيرموستات)، وظيفته السماح للسخونة بدخول الحجرات مادامت درجة حرارتها أقل من الدرجة المطلوبة. وعندما تصل درجة الحرارة فى حجرات المنزل إلى الدرجة المرغوبة.. فإن هذه المعلومة تصل إلى المنظم كمدخلات جديدة، يتصرف على أساسها، فيتوقف مرور التيار الكهربائى الذى يحدث السخونة. حتى إذا ما انخفضت درجة حرارة الحجرات عن الدرجة المطلوبة(ولاننس أن تدفئة الحجرات هى مخرجات النظام) فتعود هذه المخرجات إلى الجهاز مرة ثانية (أى يعلم المنظم أن درجة الحرارة قد انخفضت) فيسمح عندئذ التيار الكهربائى بالسريان، حاملاً معه الدفء للحجرات؛ حتى تصل درجة حرارتها للدرجة المطلوبة و... هكذا..

التغذية المرتدة Feedback

تعرف مخرجات النظام التى تعود إليه مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، تؤثر على وتتحكم فى مخرجاته المستقبلة، باسم التغذية المرتدة أو التغذية الرجعية.

المتعلم كنظام سيبرناتيكي

يوضح الشكل (٤ـ٣) تطبيقاً لنظرية تحليل النظم على المتعلم، وكيف أنه يعتبر نظاماً سيبرناتيكياً.



شكل (٤ ـ ٣): المتعلم كنظام سيبرناتيكى.

ومن الشكل يتضح أن هناك ثلاث وحدات إدخال مختلفة، هى:

(أولا) المثيرات البيئية، وتشير الى العوامل الطبيعية الواردة من البيئة، والتى تؤثر على حواس المتعلم، مثل: أصوات، أضواء، برودة، حرارة، كلمات، موسيقى.. إلخ، ويرمز لها بـ(أ) فى الشكل. وعن طريق عملية التعلم يكون المتعلم استجابة أو رد فعل معيناً لهذه المثيرات.

وعندما يستجيب المتعلم.. فإن استجابته هذه تحدث نوعين آخرين من المثيرات:

أ- (ثانيا) يشعر المتعلم، أو يرى، و يسمع أو يعرف بطريقة ما أنه قد استجاب بشكل من الأشكال، وتمثل هذه المعرفة في حد ذاتها تغذية مرتدة حسية أو موضعية Proprioceptive Feedback

ب-(ثالثا) غالبًا ماينتج عن استجابة المتعلم تغير ما في البيئة المحيطة، وهذا التغير الذى يعرف به المتعلم نتائج استجابته، يعتبر مثيرًا ثانيًا يشار إليه بتعبير معرفة النتائج Knowledge of Results، ويرمز لهابـ(حـ) في الشكل، وهو أيضًا نوع من أنواع التغذية المرتدة، حيث إن استجابة المتعلم هى من مخرجات النظام، التى عادت إليه مرة ثانية، على هيئة مثير جديد.

ويلاحظ من الشكل السابق أن الأسهم تربط بين التغذية المرتدة الحسية والمتعلم، وردود فعله واستجاباته فقط؛ أى إن هذه التغذية المرتدة الحسية لاتخرج إلى البيئة؛ فهى تشكل حلقة مستقلة داخل النظام، موضحة فى الرسم بالخطوط المتقطعة.

أما معرفة النتائج.. فتصل إلى النظام مرة أخرى عن طريق البيئة، ويستفيد المتعلم من هذين النوعين من التغذية المرتدة فى تعديل ردود فعله أو استجاباته المستقبلة، وعملية تعديل الاستجابات كنتيجة لمعرفة النتائج والتغذية المرتدة الحسية، هى بذاتها عملية التعلم.

وإذا حللنا نظريات التعلم ومايعلمه المهتمون بدراسة عمليات التعلم.. نجدها محاولات لمعرفة مكونات أو أجزاء «نظام المتعلم»، وشرح كيفية تفاعل هذه المكونات؛ لتنتج استجابات معدلة أي(تعلم). ومع أن هؤلاء العلماء لم ينظروا إلى المتعلم كنظام.. إلا أننا نجد تقاربًا واضحًا فى التفسير، وفى شرح مفهوم التعلم. ولكن نظرية تحليل النظم تمتد إلى أبعد من حدود نظام المتعلم؛ حيث إنها تنظر الى المتعلم على أنه نظام فرعى، داخل نظام أكبر، هو نظام التدريس.

التدريس كنظام

فى تحليلى للمتعلم كنظام، لم أتوسع فى شرح مواصفات البيئة المحيطة بعملية التعلم. ومن المعروف ـ وكما سبق أن ذكرت ـ أن التعلم يحدث، عندما يتفاعل المتعلم مع البيئة، أما إذا تحدثنا عن التدريس.. فنجد أن تفاعل المتعلم مع بيئة معينة لها مواصفات خاصة، وأنّ

هذا التفاعل لابد أن يكون مقصوداً، وأن يكون بهدف إنتاج نوع محدد من السلوك. وفيما يلى محاولة لتطبيق نظرية تحليل النظم على عملية التدريس؛ لمعرفة مكونات هذا النظام، وكيف تعمل (انظر الشكل (٤ ـ ٤))، الذى سيرد فيما بعد).

تختلف أشكال نظم التدريس تبعاً للبيئات التى تتم فيها عملية تدريس، بما فى هذه البيئات من إمكانات ومواصفات. إن بيئة التدريس تحتوى على بعض أو كل العناصر التالية: فصول دراسية، آلات تعليمية، وسائل تعليمية، مدرسين، تلاميذ، كتب وأدوات مكتبية.. الخ. ومهما كانت العناصر المتوفرة فى البيئة التعليمية.. فإنه من الممكن تحليل نظام التدريس إلى المكونات الثلاثة الرئيسية، وهى:

أولا: وحدة المدخلات

تتكون وحدة المدخلات فى النظام المفتوح من:

(أ) المواد المكتبية بما فيها من محتوى المواد الدراسية المراد تقديمها الى التلاميذ، وتتضمن أيضاً الكتب والمراجع والوسائل التعليمية من خرائط وصور ومجسمات أو أحداث، وحتى المعلومات المخزونة فى رأس المدرس، فى حالة وجود مدرس كأحد أجزاء النظام.

(ب) ومن أهم مدخلات نظام التدريس الأهداف، وهى وصف دقيق لسلوك التلاميذ، الذى يوضع النظام لكى يحققه.

(جـ) المدخل الثالث هو معلومات وبيانات كافية عن خصائص وصفات التلاميذ، الذين سيتفاعلون فى هذا النظام.

وفى النظام السيبرناتيكى يضاف الى هذه المدخلات الثلاثة مدخل رابع آخر، هو:

(د) التغذية المرتدة الناتجة عن استجابات التلاميذ، ودون هذه التغذية المرتدة، لايستطيع النظام تعديل طرق التدريس المتبعة؛ بحيث تتضمن إحداث الاستجابات المنشودة.

ثانيا: وحدة المخرجات

إن أول وأهم مخرجات نظام التدريس، هى طرق العرض أو طرق التدريس Presenta-tions التى تقدم الى التلاميذ (س)، وتتخذ هذه العروض أشكالاً وأساليب مختلفة

كالمحاضرات والمناقشات الشفهية، أو النماذج العملية، أو عرض الصور والأفلام، أو الرحلات، أو تدريس مبرمج، أو كتاب يقرؤه التلميذ، أو شيء يحسه التلميذ باللمس، أو شيء يتذوقه بالفم، أو يشممه بالأنف أو .. أو .. أو مجموعة من هذه العروض، والطرق مجتمعة.. وكل ذلك بهدف إحداث رد الفعل المطلوب، أو على الأقل تكوين القدرة على القيام به.

فى النظام السيبرناتيكى.. نجد نوعين آخرين من المخرجات، هما (ص١١) معرفة التلميذ لنتائج استجاباته Knowledge of Results، وقد تكون هذه المعرفة عن طريق إيماءة من المدرس، يعرف منها التلميذ أنه قد استجاب الاستجابة الصحيحة أو الخطأ. وقد تكون عن طريق مراجعة إجابة التلميذ فى امتحان كتابى او شفهى، مع تحليل لهذه الإجابة لتوضيح نواحى الضعف فيها، وأسباب ماوقع فيه من أخطاء. وأحيانا تكون معرفة النتائج فورية وسريعة وتتبع رد فعل التلميذ مباشرة وأحيانا تتأخر بضع ساعات أو أيام أو أكثر حين يؤخر المدرس تصحيح وإعادة أوراق إجابة التلاميذ عن امتحان ما.

واذا كانت استجابات التلاميذ تمثل أحد مدخلات النظام، فإن هناك نوعا آخر من المخرجات قد يفرض نفسه، وهو طريقة معينة لتسجيل التلاميذ، ويمكن تسميتها بالسجلات(٤)Records. وقد تتضمن هذه السجلات درجات التلاميذ وتقديراتهم فى الامتحانات، أو بعض ملاحظات المدرس عن سلوك كل تلميذ. إنها ـ أى السجلات ـ قد تكون مختصرة أو مطولة، حسب مايراه المدرس وتتطلبه إدارة المدرسة.

ثالثا: وحدة العمل أو المنظم

تتلخص وظيفة وحدة العمل فى النظام المفتوح فى اختيار العروض، التى تقدم للتلاميذ فى تسلسل أفقى متتابع؛ بمعنى أن هناك تسلسلاً معيناً يجب اتباعه فى تقديم الدرس، تماماً كما يحدث عند تصوير وعرض فيلم سينمائى؛ إذ لابد من تتابع الأحداث بصورة محددة مسبقا فى السيناريو.

اما وظيفة وحدة العمل فى النظام السيبرناتيكى.. فتتميز بكثير من المرونة؛ فالمفروض أن يبدأ النظام بتقديم عرض ما على التلاميذ.. فيتفاعل التلاميذ نتيجة لهذا التقديم بطريقة ما، وينتج عن ذلك رد فعل أو استجابة معينة، وعندئذ يتولى المقارن "Comparator" مضاهاة

هذه الاستجابة مع أهداف النظام المراد الوصول اليها، وتسجل نتائج هذه المقارنة فى السجلات كما سبق قوله. وفى الوقت نفسه تبلغ هذه النتائج للمختار"Selector"، الذى يقرر نوع «معرفة النتائج» التى يجب إعلانها للتلاميذ. وفى الوقت نفسه أيضاً تبلغ هذه النتائج إلى المعدل "Modifier"، الذى يقرر ما اذا كانت طريقة العرض (طريقة التدريس) مناسبة، وتسير بالتعلم فى الاتجاه المطلوب. وبناءً على ذلك يستمر فى تقديم الدرس بالطريقة المرسومة مسبقاً، أو يقوم ببعض التعديلات أو التغييرات فى طريقة العرض، وفى تسلسل خطواته، أو ربما وضع تخطيطاً جديداً لسير التدريس.

أما إذا اتفقت استجابات التلاميذ مع الأهداف المتوقعة.. فتقوم وحدة العمل أو المنظم بتبليغ المختار؛ ليتولى اختيار وتقديم الخطوة التالية أو الدرس التالى..وهكذا.

ويوضح الشكل التالى هيكلاً للتدريس كنظام سيبرناتيكى، سأتابع فى إيجاز تكوينه وطريقة عمله.

أولاً: تمثل وحدة المدخلات بالاشكال المظلمة، وهى:

أ – مدخلات مكتبية

ب –خصائص المتعلم.

جـ–الأهداف.

د – استجابات المتعلم.

ثانياً: وتمثل وحدة المخرجات بالدوائر، وهى:

س – العروض المقدمة أو طرق التدريس.

ص – معرفة التلاميذ لنتائج استجاباتهم

ع – سجلات نتائج التلاميذ.

ثالثاً: وتمثل وحدة العمل بالمربعات، وهى:

– المختار

– المقارن

– المعدل

ثم نجد نظام المتعلم كنظام فرعى داخل إطار نظام التدريس، وقد سبق تحليله بإسهاب.

وإذا تتبعنا ـ باختصار ـ كيفية استخدام هذا النظام فى عملية تدريس.. نجد أن المدرس ـ وهو المسئول عن تصميم تدريسه ـ لديه مادة دراسية يريد تدريسها لمجموعة من التلاميذ. وعلى ذلك يجب أن يكون على علم تام بمادته الدراسية، ومايتبعها من كتب ومراجع وقراءات، ومايساعده فى تدريسها من وسائل تعليمية، وإمكانات بيئية سواء منها الإمكانات المادية أو البشرية. ومعنى إلمام المدرس بمادته هو أن يكون عالمًا بالمفاهيم الرئيسية والأفكار الأساسية، وماينبع منها من تعميمات ومبادىء وقوانين؛ بحيث تصبح المادة الدراسية طيعة بين يديه، يستطيع تبسيطها أو تعقيدها تبعًا لخصائص التلاميذ، الذين يدرس لهم، وتبعًا للبيئة التى يدرس فيها والإمكانات المتاحة له.

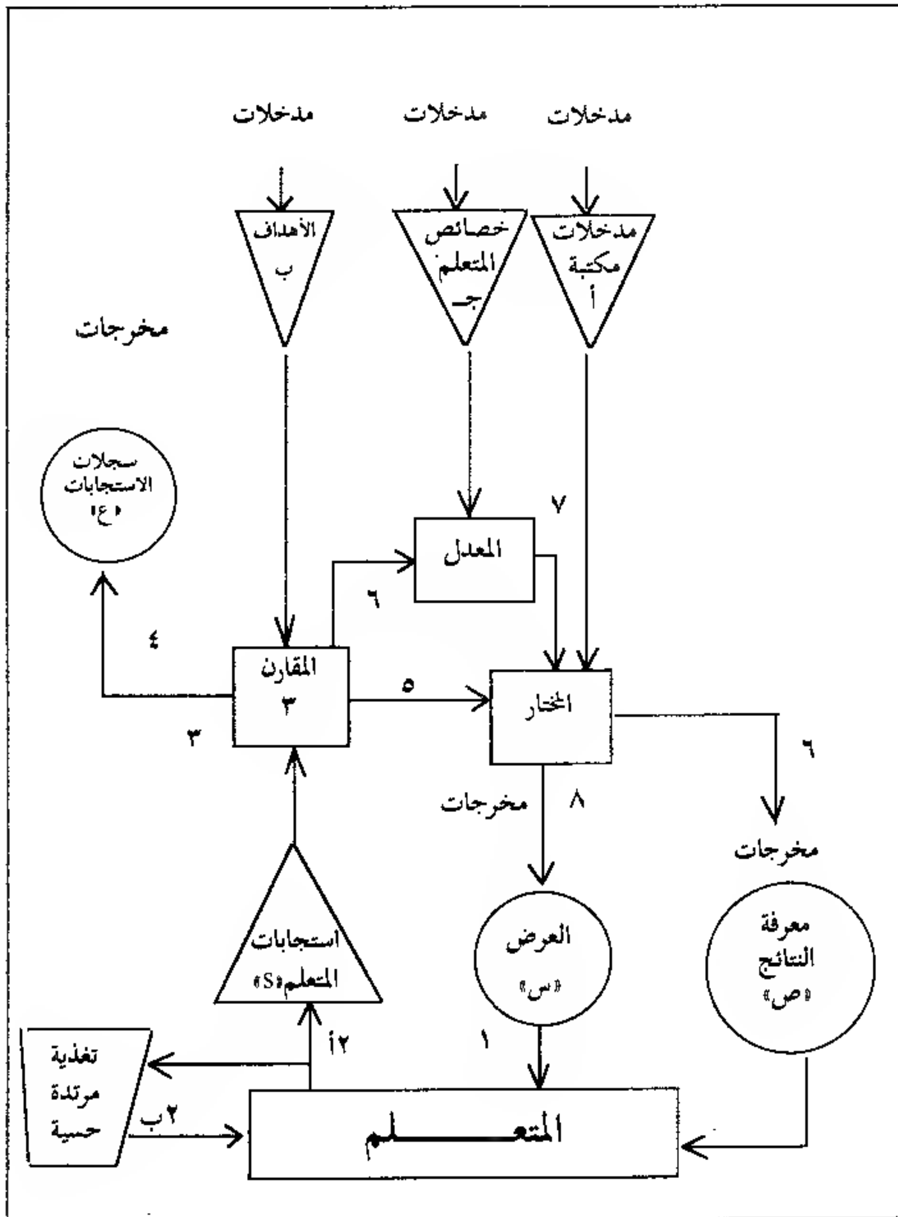
وأمام المدرس مجموعة من التلاميذ، لهم خصائص وصفات عامة، وبينهم فوارق خاصة، وعليه أن يتعرف تلك الصفات والخصائص، سواء منها ماكان اقتصاديا أو اجتماعيا أو جسميا أو عقليا أو عاطفيا... إن هذه المعارف ضرورية لنجاح التدريس.

ولعل أهم وأصعب مهام المدرس هو تحديد أهداف تدريسه وتبويبها، تبعًا لجوانب النمو المختلفة وصياغتها؛ بحيث تكون هذه الأهداف واقعية؛ أى ممكنة التحقيق، وأن تكون سلوكية ومحددة؛ بحيث يمكن قياس مدى تحقيقها فى نهاية عملية التدريس.

وبناءً على هذه المدخلات.. يخطط المدرس درسه، أو الوحدة الدراسية، أو المقرر الدراسى، ويبدأ بتقديم ما خططه للتلاميذ فى صورة دروس وعروض (خطوة ١ فى الشكل). ويتأثر المتعلم بهذه العروض بطريقة ما، ويعلم أنه قد استجاب داخليًا بشكل من الأشكال، ويعبر عن هذه الاستجابة بسلوك معين (خطوة ٢ أ فى الشكل)، ومعرفة التلميذ أنه استجاب تعتبر تغذية مرتدة حسية، تعود إليه وتؤثر على استجاباته المقبلة (خطوة ٢ ب).

وعندما يستجيب التلاميذ على هيئة سلوك معين.. يقارن المدرس بين هذه الاستجابات فى ضوء ما ينشده من أهداف (خطوة ٣)، ويقوم بتسجيل هذه النتائج فى سجلات خاصة (خطوة ٤).

فإذا كانت الاستجابات متماشية مع ما هو متوقع، بحيث يطمئن المدرس إلى أن أهداف التدريس فى سبيلها إلى التحقيق، فإنه يختار المرحلة التالية فى تدريسه (خطوة ٥)، ويقدم العرض التالى للتلاميذ (خطوة ٨) و.. هكذا. أما إذا وجد بالمقارنة أن استجابات التلاميذ تختلف أو تبعد عن المسار المطلوب والمتوقع (خطوة ٤).. فإنه يتخذ بعض القرارات الخاصة



شكل (٤ ـ ٤): التدريس كنظام سيبرناتيكي.

بتعديل طريقة التدريس، أو مستواه أو سرعته، أو يدخل بعض الوسائل التعليمية، أو أى تغيير آخر يراه لازماً (خطوة ٦). وبناءً على ذلك.. يختار المدرس المرحلة التالية فى تدريسه (خطوة ٧)، ثم يعرض ما اختاره على التلاميذ كمخرجات جديدة،وتعود الدورة إلى خطوة رقم(١).

مهارات التدريس وفقا لنظرية تحليل النظم

لقد استخلصنا مما سبق مجموعة مهارات أساسية، لابد أن يتدرب عليها المدرس؛ لكى يخطط تدريسه وفقاً لنظرية تحليل النظم؛ لذا.. قلنا إن عليه أن:

(١) يدرك ويستوعب المفاهيم والمدركات الأساسية فى مادته، وما يتبعها من قوانين وأسس وتعميمات، وأن يكون على دراية كافية بالكتب والمراجع والوسائل المرتبطة بهذه المادة.

(٢) أن يتفهم طبيعة وخصائص التلاميذ فى المرحلة الدراسية التى يدرس لهم فيها.

(٣) أن يحدد أهداف تدريسه بدقة وبوضوح.

ونضيف إلى هذه المهارات المرتبطة بمدخلات النظام مجموعة أخرى من المهارات، نستنتجها من تحليل نظام التدريس، ويمكن تلخيصها فيما يلى:

(٤) أن يتقن المدرس مجموعة طرق مختلفة لتقديم وعرض مادته على التلاميذ، وأن يحدد متطلبات التقديم الجيد والأساليب اللازمة لإنتاج استجابات معينة..

(٥) أن يستطيع المدرس قياس وتقييم استجابات التلاميذ،وكيفية مقارنتها بالأهداف المنشودة.

(٦) أن يستطيع المدرس تعديل طرق تقديمه للدروس؛ ليتمكن من مسايرة الفروق الفردية بين التلاميذ، أو لمواجهة أى ظروف طارئة على النظام.

(٧) أن يتقن المدرس أساليب تعزيز السلوك المطلوب، وتعريف التلاميذ بنتائج استجاباتهم؛ مما يدفع التلاميذ إلى تكوين السلوك المطلوب، والبعد عن مسارات السلوك غير المرجوة.

تطوير طرق إعداد المعلم

نستخلص من كل ما تقدم أن العمل فى إطار تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التدريس ـ سواء على مستوى الاستراتيجية واتخاذ القرارات، أو مستوى إدارة العملية التعليمية، أو على مستوى التنفيذ ـ يتطلب نوعية خاصة من المدرسين، تتوفر لديهم كفاية المعرفة والفهم والمهارات، التى وضحت خلال الصفحات السابقة.. تلك الكفايات التعليمية، التى تلزم

المدرس للقيام بمثل هذه الأدوار التى سبق توضيحها فى إطار النظريات الحديثة للتعليم والتدريس. ولاشك أن هذه المسئولية تقع على عاتق كليات التربية وإعداد المعلمين، لتخريج نوعية من المدرسين، قادرة على العمل فى إطار نظام عصرى للتدريس؛ نظام يعتمد على أسس علمية معروفة ومهارات مهنية محددة، مثله مثل الطبيب الذى يدرب على كل المهارات الطبية صغيرها وكبيرها؛ قبل إجازته كطبيب. وهكذا المدرس.. لابد أن تهيىء له دراسته الفرصة للتدريب على مهارات التدريس، واتقانها إلى حد مقبول، يضمن نجاح وتقدم عملية التعليم فى مدارسنا وجامعاتنا.

وإذا أردنا تجميع مهارات التدريس تحت بنود محددة.. فإنه يمكننا تقسيمها إلى قسمين أساسيين، هما:

أولا: مهارات تفاعل اجتماعي

وهى المهارات اللازمة للمعلم؛ لكى يقوم بدوره الفعال فى بيئة المدرسة الاجتماعية، وتتكون هذه المهارات من نوعين على الأقل، هما:

أ ـ تلك المهارات المتعلقة بالعلاقات الشخصية، والتى تمكن المعلم من إقامة حوار وتفاهم وثقة متبادلة على المستوى الشخصى بينه وبين تلاميذه زملائه وادارة المدرسة... والموجهين الفنيين فى مادته... والبيئة والمجتمع.

ب ـ تلك المهارات اللازمة للمعلم؛ لكى يعزز ويشجع التفاهم المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض. وهنا يحتاج المعلم القدرة والمهارة لتعرف ديناميكيات الجماعة، والمتغيرات المؤثرة على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، والتى تؤثر بالتالى على إقدامهم على التعلم المطلوب.

ثانيا: مهارات تفاعل دراسي

ويمكن تقسيم المهارات اللازمة للمعلم، لكى يقوم بدوره الفعال كمدرس إلى ثلاثة مستويات، هى:

أ ـ *المستوى الأول وهو أبسط مستويات التفاعل الدراسى، ويتمثل فى قدرة المدرس على اتباع التعليمات والتوجيهات*، وكذلك إعطاء التعليمات والإرشادات لاستعمال مواد تعليمية

معدة ومجهزة خارج المدرسة، مثل: الكتب الدراسية أو الأفلام أو البرامج الإذاعية أو التليفزيونية .. الخ. إن دور المدرس على هذا المستوى ينحصر في توجيه ومراقبة استعمال التلاميذ لهذه المواد التعليمية.

ب ـ المستوى الثاني وهو لب عملية التدريس، ويقصد به *مهارات المدرس في تقديم المادة التدريسية للتلاميذ*؛ فهو يحاضر أو يشرح أو يعطي أمثلة، أو يصف أشياء أو أحداثاً، أو يسأل أسئلة أو يدير مناقشة، أو يقدم بياناً عملياً، أو يحث التلاميذ على التعلم وعلى التفكير الابتكاري وحل المشكلات و.. و.. إلخ. وهذه هي مجموعة المهارات التي غالباً ما يقصدها الكثيرون عند الحديث عن عمل المدرس، وهذا اتجاه قاصر حيث إن هذه المهارات ـ كما نرى ـ جزء من مهارات التدريس، وليست كلها.

جـ ـ المستوى الثالث ويشير إلى *قدرة المدرس على تصميم تدريسه بصورة متكاملة*، متبعاً في ذلك الأسلوب العلمي لاتخاذ ووضع القرارات، ثم اتباع خطوات الإدارة العلمية لتحقيق أهداف التدريس، وتتلخص هذه المهارات في اتباع نظرية تحليل النظم في تخطيط التدريس، وقد سبق تحليل المهارات اللازمة لهذا المستوى في صفحات سابقة.

والمفروض أن تهتم كليات التربية بإتاحة الفرصة لطلابها؛ لكي يتدربوا على هذه المهارات بطريقة جادة وواقعية. وإني هنا أؤيد رأي دافيد ميريل David Merrill حين قال إن منح إجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة معايير، تقيس وتقيم مدى اتقان الطالب/ المدرس (أي الطالب الذي يعد لكي يكون مدرساً) لمجموعة مهارات محددة، مرتبطة بالتفاعل الدراسي سواء على مستوى التدريس أو التصميم، فإن ذلك أفضل بكثير من إجازته كمدرس، بناءً على نجاحه في بعض مقررات نظرية في التربية وعلم النفس.

ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام بما يعرف بالتعليم المصغر «Micro - Teaching»، الذي يسبق فترة التدريب العملي في المدارس؛ أي فترة التدريس الطلابي، أو ما يطلق عليه اسم التربية العملية.

وتتناول الفصول القادمة شرحاً تفصيلياً لمهارات التدريس.

الفصل الخامس

الأهداف

التربوية والتعليمية والتدريسية

مفهوم الأهداف

* الفرق بين الهدف أو الرغبة أو الأمنية

أهداف التربية وأهداف التدريس

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

شروط صياغة أهداف التدريس

تصنيف أهداف التدريس

مستويات الأهداف:

* أولاً: فى المجال المعرفى
* ثانياً: فى المجال النفسحركى
* ثالثًا: فى المجال الوجدانى

الأهداف كلها متكاملة ومترابطة

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية

* أولاً: بالنسبة للمدرس
* ثانيًا: بالنسبة للتلميذ
* ثالثًا: بالنسبة للمادة الدراسية



التدريس بالأهداف

التربوية والتعليمية والتدريسية

اتضح من الفصل السابق أن من أهم المهارات اللازمة فى تصميم التدريس، هى تمكن المصمم من تحديد النتائج التعليمية المرجوة، وحيث إن نتائج العملية التعليمية هى سلوكيات يراد للمتعلم أن يتعلمها وأن يمارسها؛ لذلك يجب ـ كما سبق قوله ـ أن تحدد الأهداف صياغة إجرائية محددة؛ حتى يمكن قياسها، والحكم بالتالى على مدى ما تحقق منها..

ونتناول فى هذا الفصل شرحاً تفصيلياً للأهداف التربوية والتعليمية، والتدريسية، مع بيان أهمية صياغتها صياغة سلوكية، وذلك باعتبار تحديد وصياغة الأهداف من أهم مهارات التدريس التخطيطية.

مفهوم الأهداف

لا شك أننا نتفق جميعاً فى ترجمة معنى «الهدف» أو فى تعريف كلمة «هدف»... فالهدف هو غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها. ولكل منا أهداف عديدة وغزيرة ترتبط بجوانب حياته المختلفة، فبعضها أهداف عائلية؛ أى تسعى الأسرة ككل لتحقيقها. وبعضها أهداف فردية؛ أى إنها تخص شخصاً بذاته وهو يحاول تحقيقها.. وقد نقول أيضاً إن تلك الأهداف تتعلق بجوانب مختلفة من حياة الفرد أو الأسرة، فبعضها أهداف اجتماعية تتعلق بعلاقات الفرد أو الأسرة الاجتماعية، مثل: التفاهم والانسجام بين أفراد الأسرة أو بين الأصدقاء، أو مشروع خطبة أو زواج، أو بعض المظاهر الاجتماعية التى تهم الأسرة.. وغيرها. وبعض

الأهداف يمكن تسميتها أهداف مادية، وتتعلق بالحصول على المال أو السلع أو الممتلكات التي يريدها الفرد أو تريدها الأسرة ككل. وكذلك يمكن تحديد بعض الأهداف الثقافية، مثل الرغبة في التعليم والسفر والرحلات(إذا كان هدفها ثقافي فعلا) وهكذا...

وتختلف أهداف الأسر بعضها عن البعض الآخر، وكذلك تختلف أهداف الأفراد بعضهم عن بعض تبعًا لعدة عوامل وظروف، لعل من أهمها ما يؤمن به الفرد من قيم، وما يتمسك به من عادات وتقاليد، فهذه القيم وتلك العادات والتقاليد تحدد وتتدخل ـ إلى حد كبير ـ فيما يصنعه الفرد أو تصنعه الأسرة لنفسها من أهداف.

الأهداف تتغير وتتطور.. ولابد لها أن تتغير وأن تتطور، لكي ينمو الفرد وتنمو البشرية جمعاء.. فأهداف الطفل الصغير غير أهدافه عندما يبلغ مرحلة الطفولة المتأخرة... غير أهدافه عندما يصل لمرحلة الشباب أو المراهقة وهكذا..

... *إذًا الأهداف تتغير تبعًا لمراحل العمر المختلفة.*

وكلما زادت معلومات الفرد وكلما اتسعت مداركه.. فإن هذه المعرفة وهذا العلم يدفعانه لتطوير أو تغيير أهدافه.. وكثيرًا ما نلمس تطور أهداف فرد من أفراد الأسرة نتيجة حصوله على قدر معين من التعليم والثقافة، أو تتغير أهداف أسرة نتيجة احتكاكها بأسر من ثقافات مختلفة.

... *إذًا الأهداف تتغير تبعًا للمستوى العلمي والثقافي.*

وأحينًا تتدخل ظروف من البيئة أو من المجتمع لا حكم للفرد عليها، فتدفعه إلى تغيير أهدافه، فمثلا لو حصلت الأسرة على إرث كبير وأصبحت بين يوم وليلة أسرة غنية.. أو لو، لا سمح الله، مرض أو توفى عائل أسرة وتغيرت فجأة ظروف حياتها.

... *إذًا الأهداف تتغير تبعًا للظروف المحيطة*، بالأحداث المؤثرة على حياة الفرد أو الأسرة.

وينطبق كلامي هذا على كل أنواع الأهداف.

الفرق بين الهدف أو الرغبة أو الأمنية:

قلت في بدء كلامي إن الهدف غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها.. وعلينا هنا أن نفرق بين الهدف والرغبة والأمنية. فكل منا يحلم بأماني كثيرة يود لو تحققت، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها.. وهناك فرق بين أن ينال الفرد شيئًا يتمناه، وبين أن يسعى الفرد لتحقيق

كل الرغبات أو الأماني. معنى ذلك أنه لكى تصبح الأمنية أو الرغبة هدفاً لابد أن يعمل الفرد وأن يسخر عقله وطاقته، وكل ما أتيح له من مواد لكى يحقق هذا الهدف. فالفرق هنا هو سلوك الفرد إزاء هذه الرغبة أو ذلك الأمل.. فإذا فكر الإنسان فى كيفية تحقيق هذا الأمل، ووضع الخطط التى توصله إليه، ثم عمل بدأب وإخلاص على تنفيذ تلك الخطط، ولا يهدأ حتى يحقق ما يريد. فعندئذ فقط يمكننا أن نطلق على تلك الرغبة أو هذا الأمل كلمة هدف.

أهداف التربية وأهداف التدريس

أهداف التربية هى النتائج التعليمية، التى يسعى النظام التعليمى بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسى للعملية التربوية بكاملها، وهى تعتبر ركناً مهماً من أركان المنهج الدراسى بمفهومه المتطور.

وليس من خلاف على أن التربية تهدف إلى تهيئة حياة سعيدة للأفراد، على أن الاختلاف واضح فى وصف أو شرح أبعاد هذه الحياة السعيدة. وقد اختلفت النظرة إلى أهداف التربية عبر العصور، فمن المعروف أنه منذ كانت هناك تربية، كانت لها أهدافها، وكانت هذه الأهداف واضحة جلية بعض الأحيان وغامضة أحياناً أخرى، وكانت متفقة متكاملة بعضها مع البعض أحياناً، ومتناقضة ومتعارضة أحياناً أخرى. ومع ذلك يمكننا أن نستخلص من دراساتنا لتطور وتاريخ التربية عبر العصور، أهدافاً مميزة لكل عصر. يوصف بعضها بأنه يتركز حول خدمة المجتمع، وبعضها يدور أساساً حول خدمة الفرد... بعضها يهتم بالجوانب العقلية فى الفرد، وبعضها يهتم بالجانب الروحى أو الوجدانى، أو بتنمية المهارات اليدوية والعملية... بعضها اهتم بإعداد الطفل ليعيش حاضره كطفل سعيد.. والبعض يفضل إعداده كرجل المستقبل. وهكذا.. والقارىء لهذه الأهداف التربوية يلاحظ أنها كانت دائماً تصاغ بأسلوب رائع جذاب وأنها كلها تشحن بالألفاظ البراقة المقنعة. فمثلاً نجد عبارات مثل: تكوين المواطن الصالح.... أو .... إعداد الفرد للحياة... أو... تمكين الفرد من المعرفة والحكمة... أو ... تكوين الرجل الشجاع المهذب والسيد النبيل... أو ... هدف التربية هو الإصلاح الاجتماعى... أو ... إن التربية تهدف إلى استغلال وقت الفراغ والخلق الطيب ... أو ... معرفة الأفراد مطالبهم الصحيحة وكيف يسيطرون على قوى الطبيعة وعلى أنفسهم لإشباع هذه المطالب.. وهكذا.

كل هذه العبارات جميلة ورنانة، وكلها تعبر عن أهداف تربوية. ولكن إذا انتقلنا من هذا المستوى للأهداف إلى ما يدور داخل قاعة الدراسة فماذ نجد؟ سنجد مدرساً يشرح نظرية في الهندسة، ومدرساً يشرح درساً في التاريخ، وآخر يدرب التلاميذ على بعض التمرينات الرياضية.. فما أهداف التدريس الحادث داخل هذه القاعات الدراسية؟ *نقول إن التربية هي إحداث التعلم*. والتعلم يظهر على المتعلم في صورة سلوك نراه ونتأكد من حدوثه. وهذا مادعى المربين إلى بذل العناية والجهد العلمي، لمحاولة تحديد وتوضيح هذه العبارات الغامضة وماتتضمنه من معان تربوية. ترفض الاتجاهات الحديثة في التربية الأهداف الملتفة بعبارات الورع والروحانيات، فهي جميلة عندما تكتَب وتقرأ، ولكنها لا تفيد المدرس ولا التلاميذ في المواقف التعليمية، وتفضل عليها أهداف أخرى أكثر مباشرة، يمكن تحقيقها والتأكد من ذلك التحقيق، هي أهداف أدائية، هي واضحة مفهومة، الطريق إليها يمكن رسمه والسير فيه وعليه واضح ومحدد. ومن هذا المنطلق يمكن تقسيم الأهداف التربوية، وفقاً لدرجة عموميتها أو تحديدها إلى ثلاثة مستويات، (انظر شكل (٥ ـ ١))، وهي:

١ ـ الأهداف التربوية العامة Educational Aims

الأهداف في هذا المستوى أهداف واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلة تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل.. مثلاً نقول أهداف منهج المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية... إلخ. ومن الواضح أن عديداً من المواد الدراسية تتضافر وتتكامل لكي تتحقق هذه الأهداف، فتحقيقها مسئولية مشتركة، وبلوغها يستغرق وقتاً ليس بالقليل. وحتى على هذا المستوى يحاول رجال التربية صياغة الأهداف صياغة إجرائية، تصف ما ينبغي أن يكون عليه التلميذ في نهاية المرحلة التعليمية، أو البرنامج الدراسي.

٢ ـ الأهداف التعليمية Educational Objectives

ويشار إلى الأهداف في هذا المستوى أحياناً بالأهداف الخاصة؛ حيث إنها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة تدريسية، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة، وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين، أو من القيام بنشاط معين. وتكون صياغة الأهداف التعليمية أكثر تحديداً وتخصيصاً من المستوى السابق؛ حيث تتحول الأهداف إلى وصف

سلوك نوعى يحدد الأداء النهائى، الذى يصدر عن التلاميذ، الذين ينجحون فى تعلم السلوك المرغوب.

٣ . الأهداف التدريسية Instructional Objectives

تختلف الأهداف التدريسية عن الأهداف التربوية العامة، وعن الأهداف التعليمية فى أنها تصاغ صياغة أكثر تفصيلاً، وأكثر دقة وتحديداً. وترتبط أهداف التدريس بالمدركات والتعميمات المراد تعليمها؛ فهى تعتبر وصفاً للسلوك الدال على تعلم هذه المدركات. ويشار أحياناً إلى أهداف التدريس بأنها (أدلة التعلم) .

يتطلب هذا المستوى من الأهداف تحديد نتائج أو أدلة التعلم بدقة، ولا شك أننا لكى نحكم على تلميذ بأنه قد تعلم، فلابد من ملاحظة سلوكه الظاهر أو أدائه؛ ولذلك يجب أن تتضمن صياغة الهدف التدريسى:

* تحديد الأداء الذى يسعى المدرس إلى إحداثه فى التلميذ؛ ليدل على حدوث التعلم، ولابد أن يكون هذا الأداء ظاهراً يمكن ملاحظته والحكم عليه.

* وصف الشروط المهمة التى يتوقع حدوث هذا الأداء فيها.

* وصفاً أو تحديداً لمستوى التمكن الذى يجب أن يصل إليه التلميذ فى هذا الأداء ، والذى يقبل أو يرفض أداء التلميذ وفقاً له.

والمتأمل لمستويات الأهداف السابقة يلاحظ أنها تتدرج من العمومية إلى التخصيص والتحديد، فلا شك أن أهداف التدريس فى أى موقف تعليمى أو فى أى درس من الدروس إنما تنبع من الأهداف التعليمية للمقرر أو للوحدة. وكذلك تشتق الأهداف التعليمية من الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية أو البرنامج الدراسى.

فإذا كان أحد أهداف المرحلة التعليمية : (أن تكوّن التلميذات وعياً غذائياً يفيدها فى حياتها الشخصية وحياة أسرتها) .

فقد يكون هدف أحد الصفوف الدراسية، والنابع من هذا الهدف السابق نفسه:

(أن تعرف التلميذات : مصادر الغذاء وعلاقة ما يتوفر فى البيئة من أغذية، وما يتناوله أفراد هذه البيئة من أطعمة) .

ولتحقيق هذا الهدف السابق من خلال بعض الدروس فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).. قد نجد هدفًا مصاغًا كما يلى:

(أن تكتب التلميذة أسماء ثلاثة أغذية تمثل مصادر الغذاء الرئيسية).

أو:

(أن تصنف التلميذة قائمة أغذية أمامها تبعًا لمصادرها الأساسية):

ولا شك أن هناك فرقًا بين الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف التربوية أو التعليمية، وتلك التى تستخدم فى صياغة الأهداف التدريسية.

وإذا كان أحد أهداف المرحلة التعليمية:

(أن تصبح التلميذات قادرات على تحمل مسئولية الجانب الاقتصادى فى الأسرة).

فقد يكون هدف أحد الصفوف الدراسية، والنابع من هذا الهدف السابق نفسه:

(أن تدرك التلميذات أهمية الميزانية، وتعرف أبواب الإنفاق المختلفة فيها، وأسس توزيع الدخل المالى فى الأسرة).

ولتحقيق هذا الهدف السابق من خلال بعض الدروس فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).. قد نجد هدفًا مصاغًا كما يلى:

(تميز التلميذة بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى، التى ترتبط بإنفاق الدخل المالى فى الأسرة).

أو:

(تحلل التلميذة دوافع الشراء عند المستهلك، وترتبها تبعًا لأهميتها).

أو:

(تفاضل التلميذة بين سلعتين من السلع المتوفرة فى الأسواق،وتختار أنسبها لأسرة معينة).

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

تشتق الأهداف التربوية العامة من مصادر أساسية، هى: المجتمع وفلسفته وطبيعته وما فيه من قيم وتقاليد، ومن التلميذ وطبيعته، وخصائص مرحلة النمو التى يجتازها سواء فى ذلك

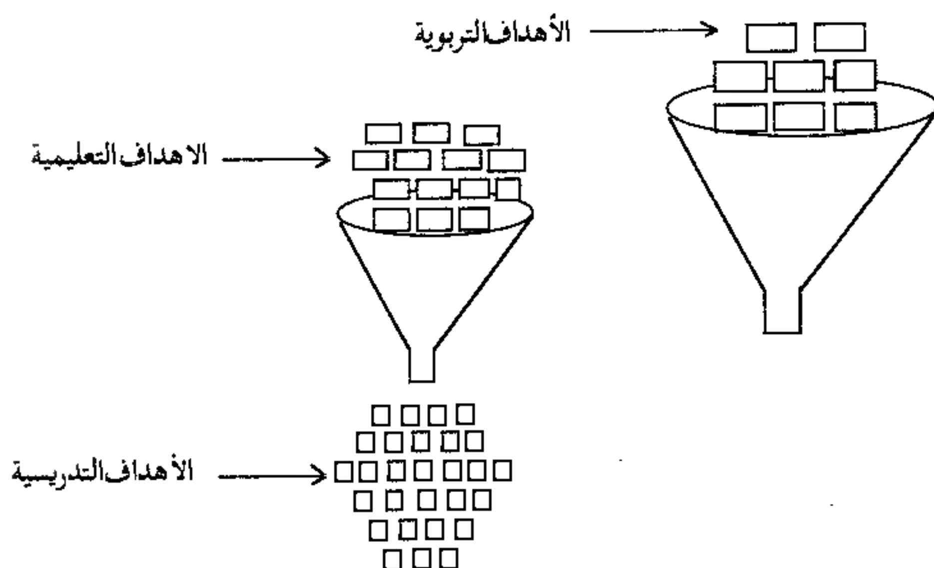
الخصائص النفسية أو الجسمية أو العقلية، كما تشتق تلك الأهداف التربوية من طبيعة وفلسفة المواد الدراسية المختلفة، ومن النظرة، التى يتبناها المسئولون عن تخطيط وتنظيم المناهج الدراسية.

وتعتبر مصادر اشتقاق الأهداف المنطلقات الرئيسية، التى تخطط فى ضوئها المناهج، وسيأتى الكلام بشىء من التفصيل عن منطلقات مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

صياغة أهداف التدريس

قبل التحدث عن كيفية صياغة أهداف التدريس علينا أن نتعرف أولاً ـ وبصورة مجملة ـ معايير الهدف الجيد للتدريس، والتى يمكن تلخيصها .. فيما يلى:

١ ـ ينبغى أن يرتبط هدف التدريس بالأهداف التعليمية، وبالأهداف التربوية العامة للمرحلة أو للمنهج.



شكل (٥ـ١) : تدرج الأهداف من العمومية إلى التحديد والوضوح.

٢ ـ ينبغى أن يعكس الهدف التدريسى حاجات التلاميذ الفعلية الواقعية، وأن يتناسب مع قدراتهم وميولهم ودرجة نضوجهم.

٣ ـ ينبغى أن تصاغ الأهداف التدريسية بواقعية، بحيث يمكن للتلاميذ تحقيقها، فى ظل الإمكانات المتاحة.

٤ ـ ينبغى أن تصاغ أهداف التدريس صياغة سلوكية سليمة بمعنى:

(أ) يصف الهدف سلوك المتعلم.

(ب) يكون السلوك الموصوف سلوكاً ظاهراً يمكن ملاحظته.

(جـ) يتضمن الهدف تحديد السلوك بطريقة، تمكننا من قياسه، والحكم على مستوى التلاميذ والمقارنة بين أداء كل منهم.

٥ ـ ينبغى أن تتنوع الأهداف التدريسية؛ بحيث تشمل جوانب النمو المتكامل أى تشتمل على:

(أ) أهداف معرفية Cognitive Objectives، وتركز على الجانب العقلى والمعلومات والحقائق.

(ب) أهداف نفسحركية Psychomotor Objectives، وتركز على تنمية المهارات الجسمية والحركية.

(جـ) أهداف وجدانية Affective Objectives، وتركز على تكوين وتنمية الاتجاهات والميول والقيم.

٦ ـ ينبغى أن تتدرج الأهداف التدريسية فى كل جانب من جوانب النمو؛ لتصل إلى مستويات عليا فى كل منها.

شروط صياغة أهداف التدريس

الشرط الأول:

أن يصف الهدف سلوك المتعلم، ولا يصف سلوك المدرس أو عنوان الدرس، أو النشاط الذى سيجرى فى الحصة. وبذلك يتحول التركيز فى العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم،

ومن خطوات التعلم إلى نتائجه، وهذا يوضح فحوى وهدف العملية التعليمية، وييسر القيام بعملية التقييم.

إن هدف التدريس هو تهيئة البيئة للتلميذ لكى يتعلم، والتعلم هو تكوين سلوك أو تغيير فى سلوك المتعلم. ولهذا تسمى أهداف التدريس بالأهداف السلوكية؛ فالهدف السلوكى إذاً هو وصف لما ينوى المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله، أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو أنشطة تعليمية، يهيؤها لهم؛ أى إنه وصف لما ينتظر من التلاميذ أن يتمكنوا من فعله كنتيجة للأنشطة التعليمية التى يمارسونها فى الدرس.

تدريب (١):

للتأكد من قدرتك على التمييز بين الأهداف، التى تصف سلوك المتعلم، والتى لا تصف هذا السلوك.. ضع علامة (✔) أمام الأهداف التى تصف سلوك المتعلم، وعلامة (×) أمام مايخالف ذلك:

١ ـ مناقشة أمراض سوء التغذية وأسبابها وطرق الوقاية منها.

٢ ـ إكساب التلميذات معلومات مهمة عن النظافة.

٣ ـ تشرح التلميذة بأسلوبها الخاص ثلاث طرق لتوفير النظافة بالمسكن الأسرى.

٤ ـ تنمية الشعور بالمسئولية لدى التلميذات.

٥ ـ تعرف التلميذات المصادر الأساسية للبروتين.

تدريب (٢):

أعد صياغة الأهداف السابقة لكى يصف كل منها سلوك المتعلم.

الشرط الثاني:

لابد أن يكون السلوك الموصوف فى الهدف سلوكاً ظاهراً واضحاً؛ حتى يمكن للمدرس أن يتحقق من حدوثه فعلاً.

ولا شك أن وضوح السلوك المطلوب يساعدالمدرس على اختيار وتهيئة أنسب الخبرات والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية التى تساعد التلاميذ على بلوغ وتحقيق الهدف. ففى دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) مثلا إذا كان الهدف.. «أن

تستطيع التلميذة إتقان عمل غرزة تطريز معينة».. فإن طريقة التدريس واختيار الوسائل التعليمية، التى تعين على تحقيق هذا الهدف ستختلف حتماً عما إذا كان الهدف.. «أن تختار التلميذة غرزة التطريز المناسبة لنوع معين من المنسوجات».. أليس كذلك؟ .. كيف؟

ولا شك أيضاً أن أسلوب ووسيلة تقييم الطالبة سيختلفان بالنسبة لكل من هذين الهدفين.. أليس كذلك؟.. كيف؟

إن المراد توضيحه هنا هو أن كتابة الأهداف التدريسية فى صيغة سلوكية ظاهرة تؤدى إلى مستوى جيد من التدريس، وإلى تحديد وتوجيه الأنشطة التعليمية، وكذلك إلى طريقة وأسلوب أكثر صدقاً وفعالية فى تقييم التلميذات، وتعرف مواطن الضعف أو القوة فى كل منهن، ومعرفة أسباب ذلك، وهذا يؤدى إلى تدريس أفضل.

فإذا قالت المدرسة إن الهدف التدريسى هو.. «أن تفهم التلميذات قواعد الطهى» فما نوع الأنشطة أو الخبرات التعليمية، التى ستوفرها لتلميذاتها لتساعدهن على «فهم قواعد الطهى»؟

هل ستلقى عليهن محاضرة فى هذا الموضوع؟ أم هل ستناقش معهن طرق الطهى المتبعة فى أسرهن؟ أم هل ستقدم لهن بياناً عملياً لطرق الطهى المختلفة، أم هل سينفذن بأنفسهن بعض هذه الطرق؟

سؤال آخر يفرض نفسه هنا وهو: على أي أساس يتم اختيار طريقة التدريس؟ هل تؤدى طريقة المحاضرة مثلاً إلى فهم أفضل من طريقة المناقشة أو البيان العملى؟

إن الحل لكل هذه التكهنات وببساطة شديدة، هو أن تحدد المدرسة ما تقصده بالضبط من كلمة (فهم) : أى أن تصيغ الهدف فى عبارة تحدد فيها السلوك الظاهر، الذى يمكن ملاحظته، والذى إذا قامت به التلميذة يدلنا على أنها قد (فهمت) فعلا.

فمثلاً.. قد يكون الهدف أن تشرح التلميذة خطوات طريقه السلق، أو أن تذكر ثلاث طرق لطهى اللحوم.. أو أن تختار طريقة الطهى المناسبة لبعض أنواع الأطعمة أو لفصل الصيف .. أو أن تنفذ التلميذة طريقة الشى فى إعداد وجبة غذاء.. إن هذه الأفعال كلها تصف سلوكاً ظاهراً يمكننا رؤيته، والحكم على حدوثه إذا حدث.

وبالمثل.. إذا نص الهدف على أن «تعرف التلميذات كذا..» كيف تتأكد المدرسة من أن هذه التلميذة أصبحت (تعرف) والأخرى (لا تعرف)؟

لابد أن تسلك التلميذة التى (تعرف) سلوكا ظاهراً يمكن للمدرسة ملاحظته، وعلى أساس هذا السلوك تحكم إن كانت التلميذة تعرف أو لا تعرف.

أمثلة لأفعال غير ظاهرة، يحسن تجنبها عند صياغة أهداف التدريس:

تعرف	تكتسب	تتعلم
تفهم	تستوعب	تفكر
تؤمن	تدرك	تنمى
تسلم	تتأكد من	تقتنع

أمثلة لأفعال ظاهرة، يمكن استعمالها فى صياغة أهداف التدريس:

تشرح	تعطى أمثلة	تصنع	تميز
تصف	تلخص	تختار	تخلط
تذكر	تميز	تستخدم	ترتب
تعدد	ترسم	تعلل	تفند
تفصل	تقص	تطهى	تركب

تدريب (٣):

للتأكد من قدرتك على التمييز بين الأهداف، التى تتضمن سلوكا ظاهراً، والتى لا تتضمن هذا السلوك.. ضع علامة (✓) أمام الأهداف التى تحتوى على سلوك ظاهر مما يأتى:

١ ـ تفهم التلميذة الفرق بين خطوط النسيج الطولية والعرضية والورب.

٢ ـ تكتسب التلميذة معلومات مبسطة عن إدارة المنزل.

٣ ـ تؤمن التلميذات بضرورة الإقلال من الفاقد من العناصر الغذائية، عند إعداد الطعام.

٤ ـ تستوعب التلميذات فكرة تجميل البيت بوسائل متنوعة، وليست بالضرورة غالية الثمن.

٥ ـ تلم إلماماً كاملا بحقوق وواجبات كل فرد فى الأسرة.

٦ ـ تختار وجبة غذائية متكاملة العناصر الغذائية.

٧ ـ ترسم وحدة زخرفية بسيطة، تصلح لتجميل منديل يد لها.

٨ ـ تنمى قدرتها على التخطيط بصفة عامة.

٩ ـ تعرف أنواع الموارد وأقسامها.

١٠ ـ تتزود التلميذة بقدر كاف من الوعى الصحى.

تدريب (٤):

أعد صياغة الأهداف السابقة، ليحتوى كل منها على سلوك ظاهر تقوم به التلميذة.

الشرط الثالث:

أن يكون هدف التدريس محدداً بدقة؛ بحيث يمكن قياسه. وهذا الشرط يفيد عند تقييم التلميذات؛ فيمكن تعرف الطالبة الممتازة التى حققت كل الهدف، وتلك الذى حققت جزءاً منه فقط، وبأى قدر وإلى أى مدى.

فهذا الشرط يهتم بتحديد **معايير الأداء** بوصف مستوى الإجادة، التى ينبغى أن يصل إليه المتعلم فى سلوكه لكى يكون مقبولا.

فمثلاً إذا نص الهدف على «قدرة الطالبة على أن تعدد مصادر البروتين»، فهل تقبل إجابتها إذا ذكرت مصدرين فقط؟ أم تتوقع المدرسة ثلاثة مصادر؟

إذا نص الهدف على أن تغسل الطالبة منديل يد وتقوم بكيه، فما الفرق بين سلوك التلميذة المجدة والضعيفة؟ بمعنى هل لعمليتى الغسل والكى شروط أو مواصفات؛ لتصبح مقبولة من المدرسة؟ مثلا السرعة أو الإتقان أو عدم الإسراف فى الماء..؟

أى إن المدرسة تضع معياراً معيناً أو حداً أدنى لأداء التلميذة، تعتبره أساساً لقبول هذا السلوك كسلوك يحقق الهدف المنشود.

تدريب (٥):

ضع علامة (✔) أمام الهدف الذى يحتوى معياراً للسلوك؛ أى إنه محدد، ويمكن قياسه فيما يلى:

تستطيع التلميذة أن:

١ ـ ترسم وحدة زخرفية مكونة من خطوط مستقيمة، تتناسب مع حجم منديل يد، ويمكن تنفيذها باستعمال غرزتين مختلفتين من غرز التطريز.

٢ ـ تعد مائدة إفطار لشخصين تناسب الوجبة المكتوبة أمامها، فى مدة لا تزيد عن ١٠ دقائق.

٣ ـ تعطى مثالين توضح بهما علاقة العادات الغذائية بموارد البيئة.

٤ ـ تختار ملابس تصلح لفصل الصيف.

٥ ـ تشرح فيما لا يزيد على خمسة سطور مواصفات المسكن الصحى.

٦ ـ تقارن بين الموارد المادية والموارد البشرية.

٧ ـ تفسر معنى ثلاث علامات على الأقل من العلامات، التى ترفق مع الملابس الجاهزة.

٨ ـ تأخذ مقادير نوع من أنواع البسكوت مستعملة الميزان، ومتبعة بدقة الإرشادات المعطاة لها.

٩ ـ تكتب فى تسلسل خطوات عمل سلطة الخضر.

١٠ ـ تضع قطع الباترون على القماش استعدادًا للقص.

تدريب (٦):

أعد صياغة ما تراه من أهداف فى تدريب (٥)، لتجعل كل الأهداف السابقة أهدافًا سلوكية واضحة ومحددة.

تدريب (٧):

فيما يلى إليك مجموعة أهداف لدروس مختلفة فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، والهدف هنا أن تستطيع ـ بالاستعانة بما ورد فى الصفحات السالفة ـ أن تحكم إذا ما كان كل من هذه الأهداف مكتوب بأسلوب سليم؛ أى تتوافر فيه الشروط الثلاثة للأهداف التدريسية، وأن تبين العبارة أو اللفظ الدال على كل شرط منها، وأن تعيد كتابة الناقص منها فى أسلوب سليم:

١ ـ إعطاء الطالبات فكرة عن تصميم المسكن الصحى.

٢ ـ أن تقوم الطالبات بكتابة مقال عن تنظيم الأسرة.

٣ ـ تعويد الطالبات تحمل المسئولية.

٤ ـ أن ترسم الطالبة الباترون الأساسى للمقاسات المعطاة لها.

٥ ـ أن تفهم الطالبة الطريقة الصحيحة لاتخاذ القرارات.

٦ ـ أن ترسم الطالبة من الذاكرة دائرة الألوان، وتبين عليها أسماء الألوان الأساسية.

تصنيف أهداف التدريس

تستهدف التربية تحقيق النمو المتكامل للأفراد؛ بمعنى أنها تسعى لتحقيق نمو الفرد فى الجانب الإدراكى؛ أى «نمو عقلى»، كذلك نمو الفرد فى الجانب النفسحركى؛ أى «نمو جسدى»، وأيضاً نمو الفرد من الجانب الوجدانى؛ أى «نمو عاطفى أو انفعالى». وعلى ذلك يجب أن يحدد المدرس أهداف دروسه؛ لتغطى جوانب النمو الثلاثة، ولا يغفل جانباً منها. ولكن.. قد يختلف أو يتفاوت التركيز على جانب من جوانب النمو بدرجة أكبر من الجانبين الأخرين، تبعاً لنوع الدرس.. فقد يغلب أحياناً الجانب العقلى، أو قد يغلب الجانب الحركى... وهكذا.

ويعتبر تقسيم أو تصنيف الأهداف التربوية الذى بدأه الدكتور بلوم وزملاؤه سنة ١٩٥٦ أحد المعينات، التى تساعد فى تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، بل والأهداف التدريسية. فقد تناول هذا التقسيم تصنيفاً للأهداف التربوية، تبعاً لجوانب النمو الثلاثة السابق ذكرها، وبدأ بتصنيف الجانب المعرفى إلى مستويات متدرجة، من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركب.

وتبع بلوم عديد من التربويين فى محاولات متعددة، لتصنيف مستويات الأهداف فى الجانبين الحركى والوجدانى. وكل ذلك لمساعدة المسئولين عن تخطيط المناهج، والمعلمين على تحديد نواتج التعلم فى صياغات سلوكية واضحة.

تدريب (٨):

ضع حرف (م) أمام الأهداف المعرفية، وحرف (ح) أمام الأهداف الحركية، وحرف (و) أمام الأهداف الوجدانية فيما يلى:

١ ـ تأخذ التلميذة المقاسات الأساسية اللازمة لعمل باترون بلوزة، وذلك لزميلة لها.

٢ ـ تقرأ التعليمات الموضحة على علبة طعام مجهز وتفسرها.

٣ ـ تكتب أسماء الموارد المادية والموارد البشرية المتوفرة فى الأسرة.

٤ ـ تتقبل التوجيهات والنقد، سواء من زميلاتها أو من المدرسة بصدر رحب.

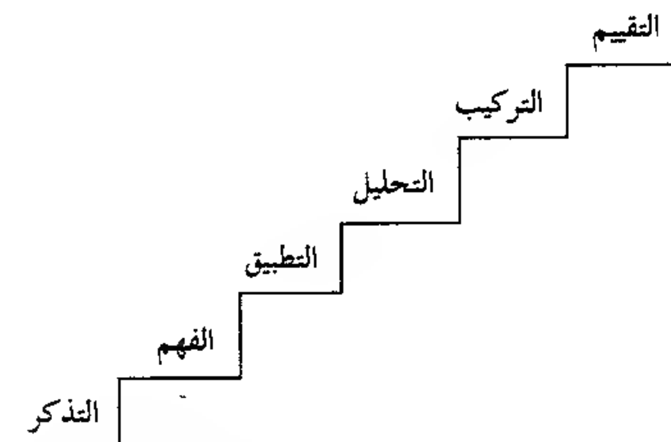
٥ ـ تلخص موضوعاً قرأته، وتبين النقاط المهمة فى الموضوع.

مستويات الأهداف

أولا: في المجال المعرفي:

يهتم الجانب أو المجال المعرفي بالعمليات العقلية والنشاطات الذهنية، وتصنف أهداف التدريس في هذا المجال، وترتب ترتيبا هرميا من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب؛ حيث يبدأ بالتذكر، ثم الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، وينتهي بالتقييم. وواضح من هذا الترتيب أن الفهم يتضمن التذكر، والتطبيق يتضمن كلاً من الفهم والتذكر، والتحليل يتضمن التطبيق والفهم والتذكر، و... هكذا.

وقد يساعد وضع هذه المستويات على شكل سلم ـ كما يتضح من الشكل (٥ـ٢) حتى تتذكر دائماً أن كل درجة من درجات هذا السلم تستلزم بالضرورة صعود ما يسبقها من الدرجات.



شكل (٥ ـ ٢) درجات سلم الأهداف المعرفية تبعاً لتصنيف بلوم.

وفيما يلي وصف تحليلي توصيفي للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة، مع تقديم بعض أفعال النشاطات السلوكية، التي تستخدم في صياغة الأهداف في كل مستوى منها.

١. مستوى التذكر:

ويقصد بهذا المستوى أن يحفظ التلميذ مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات أو القوانين والمبادىء، وعليه أن يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها، وأن يسترجعها إذا طلب

منه ذلك، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحذ الذهن، وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة.

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية؛ بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعتبر أدنى النواتج التعليمية فى المجال المعرفى. ومع ذلك.. فإنها درجة أساسية ولازمة لباقى درجات المعرفة التى تعلوها، فليس معنى أنها درجة دنيا أن يغفلها المدرس فى أهداف تدريسه، ولكن المهم ألا تتوقف أهدافه عندها.

أمثلة لأفعال تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على مستوى التذكر:

يكتب ـ يعدد ـ يردد ـ يسمى ـ يصف ـ يسمع ـ يذكر ـ يحدد...

٢ـ مستوى الفهم:

يعرف الفهم بأنه القدرة على إدراك المعانى ، ويتطلب هذا المستوى استيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات، وأن يعرف مدلول الكلمات والمصطلحات، ويظهر ذلك بترجمة المعلومة من صورة إلى أخرى، وتفسيرها، وشرحها بإسهاب أو فى إيجاز، وبالتنبؤ بالنتائج أو الآثار، وذلك بناء على مسار أو اتجاه الأحداث والظواهر.

تأتى هذه الدرجة من المعرفة كخطوة تالية لمستوى التذكر، كما أنها تتضمن القدرة على التذكر.

أمثلة لأفعال تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على مستوى الفهم:

يشرح ـ يفسر ـ يترجم ـ يجد علاقة ـ يعطى أمثلة ـ يعيد صياغة ـ يعيد كتابة ـ يتنبأ ـ يعزو ـ يتوقع...

ومن الملاحظ أن هذه الأفعال ومثيلاتها تدل على سلوك ظاهر يمكن ملاحظته، وتكون برهاناً ودليلا على حدوث (الفهم).

٣ـ مستوى التطبيق:

التطبيق هو القدرة على استخدام المعلومات والمعارف فى مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات

والاستفادة منها فى حل بعض المشكلات، أو تفسير بعض الظواهر الجديدة، أو معالجة بعض المواقف التى تواجهه.

ولكى يستخدم الفرد معلومة يعرفها فى موقف جديد.. فلابد أن يكون مستوعباً لمعنى وأبعاد هذه المعلومة؛ أى إن مستوى التطبيق يتلو مستوى الفهم فى سلم المعرفة، ويتضمن القدرة على الفهم والتذكر معاً.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف على هذا المستوى:

يستعمل ـ يستخدم ـ ينفذ ـ يحل ـ يتصرف ـ يجرب ـ يطبق ـ يعالج ـ يغير ـ يعدل ـ يكتشف..

وأود أن أوجه النظر هنا إلى أن هذه الأفعال تصف سلوكاً عقلياً، أى ليس من الضرورى أن يصحبه سلوك حركى.

٤. مستوى التحليل:

يتطلب هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من تعرف مكونات وأجزاء موقف معين؛ من أجل فهم بنائه التنظيمى التركيبى، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل.

هذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهماً بكل من المحتوى المعرفى والبنائى. فيتعرف التلميذ مثلاً الفرق بين الحقائق والفروض، ويميز بين الأفكار والمعتقدات، أو بين الأسباب والنتائج، ويستنتج العلاقات الموجودة بين أجزاء النظام الواحد وهكذا.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يفكك ـ يفرق ـ يخطط ـ يحدد ـ يوضح ـ يشير ـ يستخرج ـ يستنبط ـ يتعرف أوجه الشبه والخلاف ـ يفحص ـ يباين ـ يقارن ـ يختبر ـ يصنف فى فئات ـ يميز...

٥. مستوى التركيب:

يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل ، أو تأليف شىء جديد من عناصر أو جزئيات ، وهذه القدرة العقلية تتضمن إنتاجاً فكرياً ابتكارياً، فيه جدة

وفيه حداثة، ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد، أو تخطيط لعملية أو لتجربة. وتركز النتائج التعليمية على تنمية وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء أو نموذج، لم يكن واضحاً أو معروفاً من قبل.

تتضح نواتج التعلم في هذا المستوى في كتابة موضوع جيد، فيه فكر جديد وتنظيم وصياغة .. وقد يكون الموضوع في شكل قصة، أو شعر، أو نثر، أو وضع خطة لعمل ما، أو التفكير في حل مشكلة، أو عمل تكوين أو عمل فني موسيقى أو فن تشكيلي.

ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والإبداع والخلق.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يؤلف ـ يصمم ـ يبتكر ـ يخطط ـ يعيد كتابة ـ يكتب ـ يعيد ترتيب ـ يعدل ـ ينظم ـ يشكل ـ ينتج ـ يلخص ـ يكوّن...

٦ ـ مستوى التقييم:

يعتبر بلوم هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي؛ حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف، في ضوء معايير محددة، سواء كانت معايير ذاتية أو معايير خارجية.

ومن الواضح أنه لكي يصدر الإنسان حكماً.. لابد أن يكون على مقدرة تامة على تحليل أجزاء ومكونات هذا الشيء أو هذا الموقف، وأن يكون على دراية كاملة بمعنى ومفهوم هذه المكونات، وأن يكون مستوعباً للعلاقات بينها.. وعلى ذلك يأتي مستوى التقييم أعلى التسلسل الهرمي لدرجات الجانب المعرفي.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى التقييم:

يقارن ـ يختار ـ يفاضل ـ ينقد ـ يبرهن ـ يحكم على ـ يقيم ـ يعلل ـ يوازن...

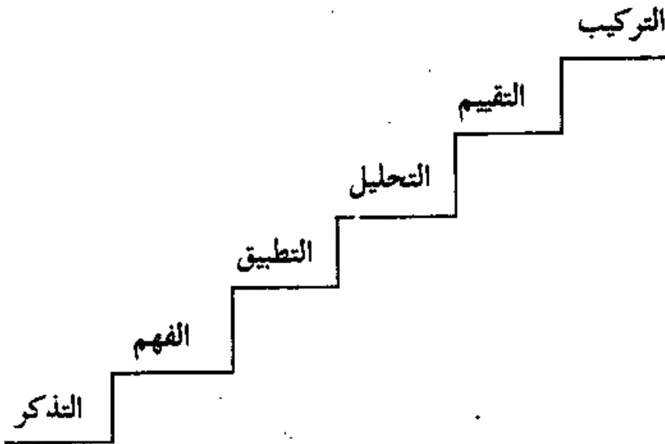
رأى جديد:

إذا نظرنا لتتابع مستويات التفكير العقلي التي يتكون منها المجال المعرفي في ضوء آراء بلوم. نجد أنه قد اعتبر عملية التركيب أو مرحلة التفكير الابتكاري تسبق مرحلة التقييم والقدرة على إصدار الأحكام. ولكن .. للمؤلفة رأياً آخر بالنسبة لهذا التتابع؛ فهي ترى أن عملية

التركيب تتطلب مستوى عقلياً أعلى من عملية التقييم، ولذلك يفضل أن تتبعها في تدرج سلم المجال المعرفي ولا تسبقها؛ أى إن هذا الرأى يعتمد على تفسير معنى التركيب كعملية عقلية، وأنها عملية تفكير خلاق.. تفكير ابتكارى.. تفكير إبداعى، انظر شكل (٥ ـ ٣).

إن قدرة الفرد على الابتكار والإبداع هى بالضرورة قدرة عقلية، تسمو على قدرته على تقييم عمل ما أو موقف ما؛ فالتقييم ـ فى هذا الرأى ـ هو تطبيق لمجموعة معايير معروفة أو متفق عليها، للحكم على قيمة هذا العمل أو هذا الموقف. أما التركيب فيتطلب من الفرد أن يصل بتفكيره إلى فكرة جديدة أو عمل جديد. وعلى ذلك اختلف تتابع هذين المستويين.

ولعلنا نوافق على هذا الرأى، إذا تذكرنا سلوك عديد من الأفراد ممن يتسارعون لإصدار الأحكام ويتطوعون بالنقد والتقييم. وذلك فى شتى المجالات.. هؤلاء.. وهم كثيرون .. يسهل



شكل (٥ ـ ٣): درجات سلم الأهداف المعرفية لتصنيف كوثر كوجك.

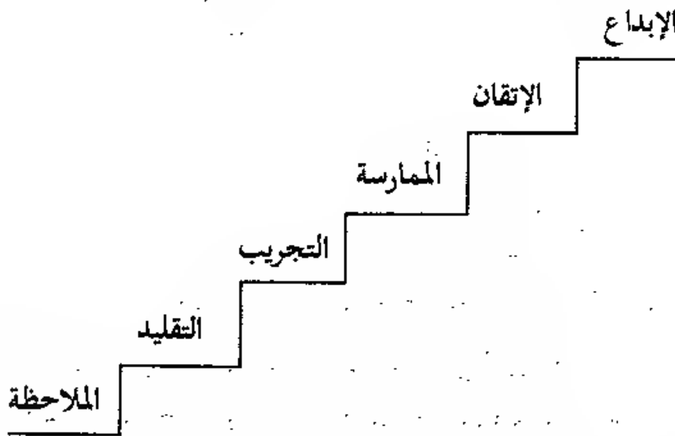
عليهم تطبيق المعايير المتفق عليها ليصدرون أحكامهم.. ولكن إذا طلب منهم التفكير فى حلول جديدة، أوالتقدم باقتراحات أو بدائل.. فقلما نجد عندهم القدرة على ذلك؛ أى إن العملية العقلية عندهم ارتفعت إلى مستوى التقييم، ولكنها لم تصل بهم إلى القدرة على التركيب.

ومن الجدير بالذكر هنا أن ترتيب وتتابع المستويات ليس مهماً، بقدر أهمية أن يعمل المدرس على تهيئة البيئة التعليمية، التى تدفع التلاميذ إلى التفكير على كل هذه المتسويات.

ثانيا: في المجال النفسحركي:

يهتم الجانب أو المجال النفسحركى بتكوين وتنمية المهارات، التى تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات الجسم، فى التداول والبناء والعمل. وكثير من الخبرات التعليمية التى تصنف كمهارات فسيولوجية فى الإبداع وممارسة الفنون والرياضة، يمكن أن تصنف فى هذا المجال كما يشمل أيضا مهارات الكتابة، والتحدث، والمهارات المعملية سواء فى العلوم الطبية أو الهندسية أو التكنولوجية أوالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

وقد ظهر التصنيف الخاص بالمجال النفسحركى عام ١٩٧٢ على أساس البحوث والدراسات التى قامت بها سيمبسون Simpson ،كما ظهر تصنيف آخر لهذا المجال بواسطة هارو Harrow أيضا عام ١٩٧٢ ، وهو يختلف عن تصنيف سيمبسون فى عدد المستويات وتسلسلها. وتحليل مستويات هذا المجال الذى تقدمه المؤلفة هنا مأخوذ من هذين التصنيفين، انظر شكل (٥ ـ ٤)، مع تعديل يستهدف التبسيط والواقعية، فى ضوء الخبرة العملية فى ملاحظة خطوات تكوين المهارات اليدوية والحركية عند التلاميذ.



شكل (٥ ـ ٤): درجات سلم الأهداف النفسحركية تبعاً لتصنيف كوثر كوجك.

والمعروف أنه لكى نحكم على أداء ما بإنه أداء ماهر.. فلابد أن يتصف بالدقة، والصواب والسرعة، مع الاقتصاد فى الخامات المستعملة إن وجدت، وفى الوقت، وفى المجهود. ويبنى التدرج المقدم هنا على أساس مراحل تكوين المهارة، وذلك كما يلى:

١- مستوى الملاحظة:

وهو أول مستوى فى تكوين المهارات، فعلى هذا المستوى يصبح التلاميذ على وعى بما يحدث حولهم، أو بما يقدم أمامهم. ولا تقتصر الملاحظة على النظر فقط، ولكن يمكن استخدام حواس الإنسان الخمس فى عملية الملاحظة، التى تودى إلى إدراك تفاصيل ودقائق الأشياء أو الأفعال، سواء من حيث الكمية أو النوع أو الإجراءات.

والملاحظة الواعية تساعد التلميذ على تعرف خطوات العمل، التى ينبغى عليه اتباعها مستقبلاً تمهيداً لتكوين مهارة فى أداء هذا العمل.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يراقب ـ يتابع ـ يشاهد ـ يرى ـ يلاحظ ـ يستكشف ـ يعاين ـ ينصت ـ يشم...

٢- مستوى التقليد:

فى هذا المستوى يقوم التلميذ بأداء عمل ما أو جزء من عمل معين، متبعاً الطريقة أو الخطوات التى شاهدها، والتى نفذت أمامه دون أى تصرف. والأداء هنا يكون على طريقة الصبينة فى التعلم، والتى يقلد فيها الصغير الكبير ولا يتوقع منه إجادة فى العمل أو إدخال أى تعديلات فى الأسلوب. وغالباً ما يكون أداء التلميذ فى هذا المستوى تحت إشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس.

ومع أهمية هذا المستوى فى تكوين المهارات.. إلا أنه من المهم ألا يتوقف التعلم عنده، بل يجب الانتقال بالتلميذ إلى مستويات أعلى.. مستويات تدفعه بالنفس إلى الثقة، وعدم الاعتماد على الغير، وتشجعه على الابتكار والإبداع.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

ينقل ـ يكرر ـ ينسخ ـ يعيد عمل ـ يتبع ـ يقلد ـ يحاول...

٣- مستوى التجريب:

يتطلب هذا المستوى أن ترفع المراقبة عن التلميذ تدريجياً؛ بحيث يعمل التلميذ بشىء من الحرية والتصرف. وقد يجرب التلميذ عمل شىء ما اعتماداً على ما شاهده ولاحظه من

قبـل، ولكنـه ليس تقليداً حرفياً له، يكتسب التلميذ في هذا المستوى ثقة بالنفس ويتعرف أخطائه في العمل ويتلافاها من خلال محاولته المتكررة.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يؤدى ـ يجرب ـ يعمل ـ ينفذ ـ ينتج ـ يحاول ـ يتبع تعليمات نظرية في عمل شـيء ما ـ يطبق ما تعلمه في...

٤ـ مستوى الممارسة:

في هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة فعلا، حيث يصبح أداء التلميذ تلقائياً سلساً، فيؤديه بسهولة وبثقة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى: زيادة سرعة العمل، وقلة الأخطاء، وزيادة الإنتاج، كما يقل المجهود الذى يبذله التلميذ فيقل إحساسه بالتعب أو شعوره بالملل؛ فالممارسة تتطلب بالضرورة تكرار أداء العمل، فيتعوده الفرد ويألفه.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

ينتج كميات ـ يعمل بثقة ـ يؤدى بقليل من الأخطاء ـ يتدرب على ـ يصنع ـ يعمل بكفاءة نسبية ـ يعرض طريقة عمل...

٥ـ مستوى الإتقان:

مستوى الإتقان هو الدلالة على تكرمن المهارة؛ حيث يعمل التلميذ أو المتعلم بسهولة، وبسرعة، تكاد تكون آلية. يتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والإتقان، وبالاقتصاد في الخامات والزمن والمجهود، فيعمل التلميذ دون تردد، ودون تركيز مرهق، وتقل أخطاؤه أو تكاد تتلاشى، ويزداد إنتاجه.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يجيد ـ يتقن ـ ينتج بسرعة أو بكثرة ـ يعمل بثقة ـ يتحكم في ...

٦ـ مستوى الإبداع:

الإبداع هنا هو إبداع حركي؛ بمعنى قدرة المتعلم على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة. تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل

للمهارة، والثقة بالنفس، بحيث يجرؤ الفرد على الخروج عن المألوف، والإقدام على ابتكار شيء جديد... شيء فيه حداثة، وفيه فن، ويعبر عن قدرة خلاقة.

وهناك فرق بين الإبداع القائم على إتقان مهارة معينة، والإبداع الذى ينتج بمحض الصدفة؛ فالأول إبداع ناضج ومقصود، ونابع من تفكير علمي على مستوى عال، أما الثانى فهو إبداع طفولي، ساذج، ولا يصحبه بالضرورة مستوى عال من التفكير. ولعل المثال التالى يوضح هذا الفرق:

لو أن تلميذة فى درس تفصيل وحياكة ثبتت جيوب الفستان (خطأ) مخالفة لخطوط النسيج؛ مما أظهر الجيوب بزاوية معينة. وتكتشف المدرسة أن وضع الجيوب بهذه الطريقة أضاف جمالاً إلى مظهر الفستان، فقد يعتبر هذا إبداعاً (عشوائياً) أى غير مقصود. أما إذا كانت التلميذة بارعة فى فن التفصيل والحياكة، ورأت أن تضع جيوب الفستان بطريقة غير تقليدية فتضعها بزاوية معينة، ويضيف ذلك إلى الفستان جمالاً.. فهذا هو الإبداع المبنى على مهارة وإتقان العمل.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

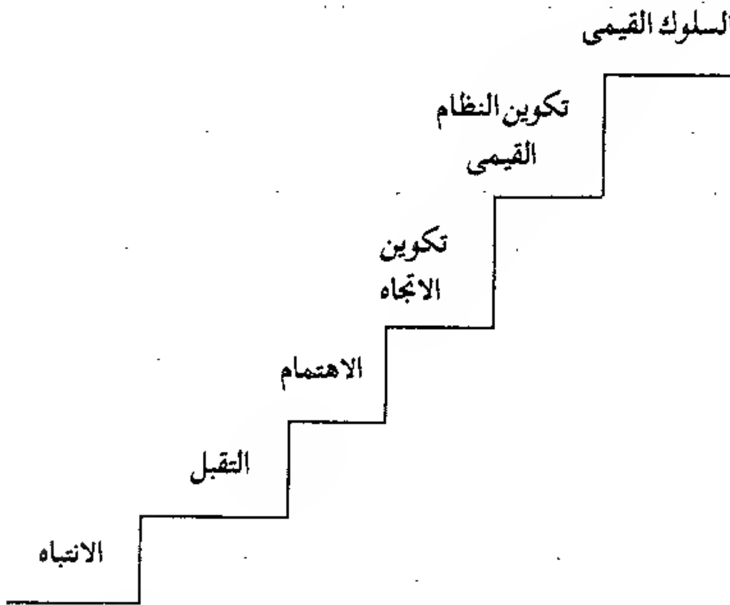
يصمم ـ يشيد ـ يبني ـ يستحدث ـ يبتكر ـ يطور ـ يؤلف ـ يكوّن...

ثالثا: في المجال الوجداني

ويطلق على هذا المجال أحياناً المجال الانفعالى أو العاطفى، ويقصد بالأهداف فى هذا المجال، تلك الأهداف التى تعنى بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، وكذلك بتكوين الاتجاهات والميول والقيم. وتتدرج مستويات الأهداف فى هذا المجال كمثيلاتها فى المجالين السابقين، من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم دافيد كراثويل David R. Krathwehl بتحديد مستويات الأهداف الوجدانية، وكان ذلك عام ١٩٦٤. تصنف مستويات الأهداف فى هذا المجال تبعاً لكراثويل فى خمس درجات. أما التصنيف التالى فهو

مأخوذ عن كراثويل مع شيء من التطوير؛ حيث تقسم فيه المستويات إلى ست درجات، تبدأ من استقبال للمثيرات المختلفة، وتتدرج لتعكس استجابة المتعلم لهذه المثيرات، وما تكونه عنده من ميول واهتمامات، ثم تكوين الاتجاهات والقيم، وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي، ثم بسلوك قيمي يميز شخصية الفرد وفلسفته في الحياة، انظر شكل (٥ ـ ٥).



شكل (٥ ـ ٥) : درجات سلم الأهداف الوجدانية تبعا لتصنيف كوثر كوجك

١ـ مستوى الانتباه

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه المتعلم إلى مثير ما. وقد تكون الإثارة عن طريق البصر، أو السمع، أو اللمس، أو الشم، بحيث تثير فضول المتعلم ورغبته في أن يعرف مزيداً عن هذا المثير.

ومع أن هذا المستوى هو الحد الأدنى للتعلم في هذا المجال.. إلا أنه ضروري لما يتبعه من مستويات، فالمدرس يحاول دائماً الحصول على انتباه التلاميذ بطريقة أو بأخرى، ويحاول

الاحتفاظ بهذا الانتباه وتوجيهه خلال الدرس. ولعلنا نتفق على أنه إذا لم ينتبه التلميذ لما يحدث أو يقال، فالأمل ضعيف في حدوث التعلم المطلوب.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يستمع بيقظة ـ ينتبه ـ يتابع ـ يركز على ـ يصغي ـ يلاحظ ـ يحسن ـ يشعر...

٢ـ مستوى التقبل أو الاستجابة

يتطلب هذا المستوى أن يفعل التلميذ شيئاً مرتبطاً بالظاهرة التي أثارته؛ أي إنه يتطلب مشاركة حية من جانب المتعلم. وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أومطلوبة من التلميذ إلى استجابة تلقائية تطوعية.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يستجيب ـ يبادر ـ يتقبل ـ يطيع ـ يجيب بحرية ـ يشترك في ـ يناقش ـ يبدى استعداداً ـ يوافق على...

٣ـ مستوى الاهتمام

إلى جانب الانتباه والتقبل.. يتميز سلوك التلميذ في هذا المستوى بفعالية التلميذ وإيجابيته في إطار، قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس. وينعكس اهتمام التلميذ بالظاهرة، التي جذبت انتباهه في محاولته تعرف مزيد من جوانبها، وإثارته للأسئلة والمناقشات حولها، واختياره الحر للقيام ببعض الأعمال المرتبطة بها، واستعداده لبذل بعض الوقت والجهود، سواء داخل المدرسة أو خارجها في أداء أعمال مرتبطة بهذه الظاهرة... إلخ

ينعكس اهتمام التلميذ في سلوك لفظي أو لا لفظي، ويعبر عن هذا الاهتمام بمختلف وسائل التعبير. وهذه الدرجة من درجات المجال الوجداني هي نقطة تحول التلميذ من مجرد *الطاعة والانصياع للأوامر إلى الإحساس بمتعة ولذة التعلم*. وهذه بداية التعلم الحقيقي... التعلم الذي ينعكس في سلوك الفرد وينتقل أثره من المدرسة إلى المجتمع، والمعروف علمياً أن التعلم لا يحدث إلا إذا أراد التلميذ أن يتعلم.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يشارك ـ يثير نقاطاً جديدة ـ يشترك طواعية ـ يعتني بـ ـ يبدى اهتماماً بـ ـ يتعاون فى ـ يتطوع للقيام بعمل ما ـ يقرأ حول الموضوع ـ يجمع مادة علمية مرتبطة بالموضوع...

٤ـ مستوى تكوين الاتجاه

يهتم هذا المستوى بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو للظاهرة تقديراً ذاتياً... تقديراً ينعكس بوضوح فى سلوكه وتصرفاته، عندما يثار هذا الموضوع. ولا يمكن الحكم على تكوّن اتجاه مامن ظاهرة سلوكية واحدة، بل يجب أن يتكرر هذا السلوك فى عدة مواقف مختلفة... يتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية التى تدل على مستوى معين من الانفعال، يطلق عليه اتجاه.

وتكوين الاتجاهات هو الطريق الممهد لتكوين القيم؛ حيث يبدأ المتعلم فى التعبير عن وجهة نظره حول الموضوع بجرأة وشجاعة، حتى فى مواجهة الرأى المخالف، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأى قولاً وفعلاً.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار بحرية ـ يمارس بحماس ـ يتبنى فكرة ـ يظهر ولاءً لـ ـ يبذل مجهوداً ـ يبادر بـ ـ يدافع عن ـ يفضل..

٥ـ مستوى تكوين النظام القيمي:

عندما يقوى اتجاه ما عند الفرد لدرجة كبيرة.. فإنه يصل إلى حد الإيمان به والاعتقاد فيه والسلوك الدائم إزاءه. ويرتبط الانفعال على هذا المستوى بتكوين القيم، ولكن نظراً لأن الفرد يكون فى كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم، التى قد يكون بينها توافق أحياناً وتعارض أحياناً أخرى، فلابد أن تستقر هذه القيم فى دخيلة الإنسان بشكل سوى، وفى نظام يرتضيه هذا الإنسان لنفسه، وهذا ما نعبر عنه بتكوين النظام القيمى.

يتطلب هذا المستوى الانفعالى أن يحدد الفرد مكانة كل قيمة فى وجدانه، وعلاقة هذه القيم بعضها بالبعض، وأن ينظمها تنظيماً طبقياً تبعاً لأهميتها وسيادتها بالنسبة له، حيث إنه بناء على هذا التنظيم الطبقى يكون سلوك الفرد.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار ـ يفاضل ـ يصنف ـ يرتب تبعاً للأهمية ـ يوائم ويكيف ـ يعدل ويطور ـ يبرر.

٦ـ مستوى السلوك القيمي:

يعتبر هذا المستوى هو أعلى مستويات المجال الوجدانى؛ حيث تتكامل فى هذا المستوى الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم، ويثبت النظام القيمى، وينتج عنه سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته فى الحياة.

يتصف سلوك الفرد على هذا المستوى بصفات خاصة بهذا الفرد، فهو يكرره فى مواقف مختلفة، وعلى ذلك يمكن التنبؤ به وتوقعه قبل حدوثه.

ومن الصعب جداً قياس هذا المستوى قياساً موضوعياً، ولا يمكن الحكم عليه فى درس أو دروس أو حتى مقرر دراسي بأكمله، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء فى المدرسة أو خارجها. ولعل هذا يبين أهمية التكامل فى النظام التعليمى، وبين النظام التعليمى والمجتمع.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يسلك ـ يتصرف ـ يواظب ـ يحافظ على ـ يدافع عن ـ يتطوع لـ ...

الأهداف كلها متكاملة ومترابطة .

عندما فكر التربويون فى تصنيف الأهداف التربوية فى مجالات، تمثل جوانب النمو المختلفة، لم يكن هدفهم تفتيت العملية التربوية، أو الإخلال بتكامل شخصية المتعلم؛ فالمتعلم كفرد هو الذى ينمو عقلياً، وهو ذاته الذى يتأثر انفعالياً، وهو أيضاً الذى يتعلم بعض المهارات الحركية. وكثيراً ما تجتمع أهداف هذه المجالات الثلاثة فى درس واحد، وعندما نطلب من المدرس أن يصنف هذه الأهداف.. فإنما يكون ذلك لمساعدته على التدريس الجيد، وعلى إدارة موقف تعليمى فعال.

وإذا نظرنا إلى درجات سلم الأهداف المعرفية.. لوجدنا علاقة واضحة بين درجاته ودرجات المجالين النفسحركى والوجدانى؛ فمثلاً لابد للتلميذ أن (ينتبه) لما يقال أو يعرض عليه حتى (يتذكر) تفاصيله، كما أنه لكى (يتذكر) تفاصيل خطوات أداء عمل ما عليه أن (ينتبه) جيداً، وأن (يلاحظ) بعناية هذه الخطوات.

مثال آخر لتوضيح ترابط مجالات الأهداف بعضها بالبعض، وأنها تعمل فى تكامل ووحدة... عندما (يفهم) الفرد معنى الموضوع الذى يتعلمه، ويصل من هذا الفهم إلى أهمية هذا الموضوع، يتكون لديه (اهتمام) معين به؛ مما يدفعه إلى (تجريب عملى) لبعض جوانب هذا الموضوع، ويحاول استخدام (وتطبيق بعض المعلومات) أو الأسس أو القواعد، التى يعرفها فيما (يجريه من تجارب).

مثال ثالث.. إن (ممارسة) أى عمل يدوى تتطلب بالضرورة تكرار هذا العمل، ومن خلال هذا التكرار تتكون عند الفرد (اتجاهات) معينة، يرتبط بعضها بالعمل نفسه، ويرتبط بعضها بأسلوب أدائه ...إلخ.

كذلك نجد علاقة واضحة بين القدرة العقلية على (التركيب)، والقدرة الحركية على (الإبداع)؛ فلاشك أن الفكرة الإبداعية تتكون فى (عقل) الإنسان أولاً، ثم يخرجها بعد ذلك إلى حيز الوجود (بشكل ظاهر) محسوس.

وعند تقديم مستويات الأهداف فى المجالات الثلاثة.. طرحت بعض الأفعال التى تساعد المدرس فى صياغة أهداف التدريس فى كل منها، وليس معنى ذلك أن هذا الفعل أو ذاك يستخدم فى موقع واحد فقط، وإنما من الممكن استخدام الفعل نفسه فى صياغة أهداف من جوانب مختلفة، ومن مستويات مختلفة، بشرط أن يتضح المطلوب من الهدف بدقة عند استكمال صياغته.

فإذا نص الهدف على أن يكتب التلميذ موضوعاً عن... قد يكون هذا الهدف على مستوى (معرفى تذكر)، وقد يكون على مستوى(معرفى تقييم) أو (معرفى تركيب)، وذلك يتوقف على ما درس له ومعيار الأداء الذى يحدد الهدف. حتى إن كان الهدف أن يذكر التلميذ.... وهو ما قد يبدو أدنى مستويات المعرفة.. فقد تستكمل صياغة هذا الهدف؛ بحيث يصبح فى مستويات مرتفعة من المعرفة، أو مستويات مرتفعة فى المجال الوجدانى. فهناك فارق أن يكون الهدف أن تذكر التلميذة ثلاثة مصادر للبروتين، وأن يطلب من التلميذة أن تذكر أسباب اختيارها لقائمة طعام معينة. وكلا الهدفين استخدما فعل (تذكر).

كثيراً ما يحتاج المدرس إلى دليل مرئى ظاهر؛ للحكم على تحقيق التلميذ لهدف انفعالى معين، ونظراً لأنه من الصعب رؤية الانفعال.. فيستحسن أن يصاغ الهدف؛ بحيث يتضمن السلوك المرئى الذى يدل على هذا الانفعال.

قد يكون السلوك المرئى لفظياً أو حركياً؛ فمثلاً تقول المدرسة (تنتبه التلميذة لخطوات العمل التى تعرض أمامها، وتدون هذه الخطوات فى دفترها)، ويستدل فى هذه الحالة على الانتباه، من خلال مدى صحة ما تدونه التلميذة من هذه الخطوات.

مثال آخر... إذا كان الهدف (أن تقدر التلميذة أهمية النظافة) فيحسن أن يصاغ هذا الهدف كما يلى (أن تقدر التلميذة أهمية النظافة، ويظهر هذا التقدير عن طريق مظهرها الشخصى أو محافظتها على نظافة المكان أثناء العمل... إلخ).

لعله تبين من تدرج الأهداف من العمومية إلى التحديد، ومن أهداف المرحلة إلى أهداف المقرر إلى أهداف الوحدة إلى أهداف الدرس، أن الهدف الواحد قد يكون فى وقت ما هدفاً نهائياً يراد الوصول إليه من خلال موقف تعليمي معين، وقد يكون هذا الهدف نفسه هدفاً وسيطاً، نصل من خلاله إلى تحقيق هدف آخر.

ويحدث هذا التدرج نفسه فى الدرس الواحد، فللدرس مجموعة أهداف يريد المدرس مساعدة تلاميذه على تحقيقها. ولكن لكى يحقق التلاميذ... أحد هذه الأهداف، عليهم أولاً تحقيق مجموعة أهداف وسيطة، ليست فى حد ذاتها أهدافاً لهذا لدرس؛ فمثلاً إذا كان الهدف فى درس ما (أن تستطيع التلميذة اختبار درجة حرارة الفرن)؛ فقد يكون هذا الهدف نفسه فى درس آخر هدفاً وسيطاً يساعد التلميذة على تحقيق هدف آخر مثلا (أن تخبز التلميذة البسكوت فى درجة حرارة مناسبة).

ولعل ذلك التمييز بين الأهداف النهائية للدرس والأهداف الوسيطة فيه، يساعد المدرس على التركيز على أهداف الدرس النهائية، وفى ذات الوقت عليه أن يتأكد من مستوى تلاميذه بالنسبة للأهداف الوسيطة. إلى مستوى التلاميذ هذا هو أحد مدخلات الموقف التعليمى، كما سيتضح عند الكلام عن المنهج كنظام.

ثمة كلمة أخيرة تتعلق بأهمية مستويات أهداف التدريس بالنسبة للتدريس الجيد.. هى أن تحديد مستوى الهدف، والدرجة المطلوب أن يصل إليها التلاميذ فى كل جانب من جوانب الأهداف، هذا التحديد هو الموجه والمرشد للمدرس، عند اختياره وتصميمه للمواقف التعليمية؛ بحيث تساعد التلاميذ على الوصول إلى المستوى المطلوب.

وهذا هو التدريس الفعال .

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية

إن وضوح الرؤيا أمام الفرد، أمام جموع الأفراد أمر يتطلبه التقدم فى المجتمع... الوضوح فيه التحديد، وقاتل للضبابية والغموض... الواضح عالم، والضبابى جاهل بما يقول. وعندما يفهم ويعلم ما يقول ينحسر الضباب.

رائع أن يعرف الواحد منا ماذا يريد بالضبط .. أو ماذا يراد منه بالضبط.

إن العملية التعليمية أو التربية المدرسية محصلة عمليات لا عشوائية ولا عفوية، أى عمليات مقصودة ومؤسسة على أسس علمية. ومن هذا المنطلق تتضح أهمية وضوح وتحديد أهداف التدريس. ولعله من المفيد أن ننظر إلى أهمية الأهداف السلوكية فى التدريس من ثلاثة اتجاهات أساسية، هى:

١ـ بالنسبة للمدرس نفسه.

٢ـ بالنسبة للتلميذ.

٣ـ بالنسبة للمادة الدراسية.

أولا: بالنسبة للمدرس

إن صياغة أهداف التدريس صياغة واضحة محددة تصف الأداء، الذى يتوقعه المدرس من تلاميذه كدليل واضح على التعلم؛ أى على التغيير المتوقع فى سلوك هؤلاء التلاميذ... إن هذه الصياغة تساعد المدرس على ما يلى:

- أن يعرف مستوى تلاميذه قبل البدء فى التدريس، وهذا يعتبر أهم مدخلات العملية التعليمية؛ حيث تساعد المدرس فى اختيار ما يتناسب مع مستوى تلاميذه من مادة تعليمية ووسائل... إلخ.
- أن يركز عند تجميعه للمادة العلمية على ما يحقق الأهداف المحددة المرتبطة بكل درس أو بكل وحدة.
- أن يختار الأنشطة التعليمية والوسائل، التى تعمل بفعالية على مساعدة التلاميذ فى تحقيق السلوك المطلوب.

- أن يهتم فى توازن بجوانب المقرر الدراسى وأن يخطط تدريسه تبعاً لتلك الأهداف المحددة، دون إطالة فى جزء، أو إغفال جزء من أجزاء هذا المقرر.
- أن يختار أساليب التقييم المتمشية مع الأهداف المختلفة؛ بحيث يتعرف جوانب الضعف والقوة فى كل تلميذ بموضوعية.
- أن يحصل على مؤشرات لتقييم أدائه ذاتياً، وأن يتعرف جوانب القوة أو الضعف فى أساليب تدريسه.

ثانيا: بالنسبة للتلميذ

إن معرفة التلاميذ للأهداف التى يضعها المدرس، والتى تصف - بالتحديد - السلوك المتوقع أن يسلكوه كدليل على تعلمهم، تساعدهم على :

- التركيز على النقاط الأساسية فى الدرس.
- الاستعداد اللازم لوسائل التقييم المختلفة، سواء كانت عملية أم شفهية أم تحريرية.
- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة؛ لأن كلا منها واضح ومحدد.
- عدم الرهبة من الامتحانات، فهى وسيلة لمعرفة مدى ما يحققه التلاميذ من أهداف ، وبما أنهم يعلمون الأهداف جيداً فهم يعرفون ما ينتظر أن يأتى فى الامتحان من أسئلة.
- تعرف جوانب الضعف والقوة فى تعلمهم، ومحاولة التغلب على جوانب الضعف بحيث؛ يحقق الأهداف كاملة.
- الثقة فى المدرس وأنه جاد ومخلص فى تدريسه، وأنه عادل فى تقييمه.

ثالثا: بالنسبة للمادة الدراسية

يساعد تحديد أهداف التدريس على:

- تحليل المادة الدراسية إلى مفاهيم ومدركات أساسية، والاهتمام بالمهم والتركيز على الأفكار الرئيسية.
- وضوح ترابط العلم وتتابع المواضيع المختارة والمحددة، دون تكرار أو نقص.

- وضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة العلمية، سواء كان منها معلومات أو مهارات أو اتجاهات تبعاً لمستوى سن التلاميذ؛ فالسلوك المنتظر من تلميذ المرحلة الابتدائية يختلف ـ ودون شك ـ عن السلوك المنتظر من تلميذ في المرحلة الثانوية، بالنسبة لموضوع واحد في المادة الدراسية التي تدرس للمرحلتين.
- تحديد ووضوح الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد، والعلوم والفنون المختلفة مع بعضها البعض.
- تنمية وإثراء المادة الدراسية؛ لأن الأهداف السلوكية تدفع المدرس على تحضير المادة العلمية على الوجه الأكمل، وكذلك على تحضير ما يلزم لتحقيق تلك الأهداف من وسائل ومواد تعليمية متنوعة.

الفصل السادس

المفاهيم والمدركات والتعميمات

المفاهيم والمدركات

* السلوك الإدراكى أو السلوك المبنى على إدراك المفاهيم

* كيف تتكون المفاهيم؟

مواصفات المفهوم

التعميمات

* مستويات التعميم:

السلاسل

مدركات وتعميمات أساسية فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

* أولاً: الأسرة والنمو الإنسانى.

* ثانياً: إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

* ثالثًا: الغذاء والتنمية

* رابعاً: الملابس والنسيج

* خامساً: المسكن، تأثيثه وفرشه وأدواته

ثلاثة مدركات أو مفاهيم أساسية

أهمية التدريس بناءً على مدركات ومفاهيم أساسية.

كيف تدرس بطريقة المفاهيم والمدركات؟

دور التعميمات في التدريس.

أسئلة تساعد على استخلاص التعميمات



المفاهيم والمدركات والتعميمات

ومازلنا نتحدث عن مهارات التدريس التخطيطية، ونركز ـ في هذا الفصل ـ على مهارة اختيار وتحديد وتحليل المفاهيم والمدركات الأساسية فى المادة الدراسية، التى يتولى المعلم تدريسها للطلاب ـ وهنا نتعرف معنى المفهوم أو المدرك، وكيف تتكون المفاهيم، وكيف نحددها، وكيف نصوغها. ونتعرف علاقة المفاهيم والمدركات بالتعميمات وبالسلاسل، ثم نناقش أهمية كل ذلك فى التدريس.

المفاهيم والمدركات Concepts :

يقابل القارىء لكتب التربية عديداً من التعاريف لمصطلح «المفهوم»، ويطلق عليه أحياناً الأفكار الرئيسية أو المدركات، وسأطرح هنا مجموعة من هذه التعاريف الشائعة.

- المفهوم هو فكرة محددة عن معنى (الشيء)، الذى يشير إليه اللفظ أو التعبير المستخدم.
- المفهوم هو حصيلة المعانى، التى يحملها الفرد عن شيء ما أو حدث ما أو إجراء ما.
- المفهوم هو صورة ذهنية يتصورها الفرد عن (شيء) معين، عندما يرى أو يسمع رمزاً يدل عليه، وهذا الرمز قد يكون كلمة أو تعبيراً أو أرقاماً. ...إلخ
- المفهوم هو تجريد لفكرة تجمعت عند الفرد، نتيجة لتكرار موقف معين.
- المفهوم هو تنظيم منطقى للأحداث والأشياء.

وهكذا نرى أن المفهوم هو فكرة الفرد عن مجموعة أشياء أو أحداث بينها شبه، أو تجمعها صفات مشتركة، وتتضمن هذه الفكرة في ذات الوقت التفرقة بين تلك المجموعة من الأشياء أو الأحداث ومجموعات أخرى، تختلف عنها في بعض الصفات والخصائص. وعادة يشير المفهوم إلى أكثر من شيء واحد؛ فقد يضم شيئين، وقد يصل ما يضمه إلى ملايين. ولكن لابد من وجود عامل موحد أو مجموعة عوامل موحدة في كل (الأشياء)، التي يضمها المفهوم الواحد. وهذه العوامل المشتركة إما أن تكون صفات وصفية، أو صفات تجمع بين مجموعة أشياء، وإن اختلفت في الأوصاف.

فمثلاً عندما نقول (المخلوقات) نجد أن هذا المفهوم يضم كل ما خلقه الله من جماد وحيوان ونبات. وننظر إلى كلمة (حيوان) فنجدها مفهوماً يضم أنواعاً عديدة من الحيوانات ومن ضمنها الإنسان. ومفهوم (الإنسان) يجمع الذكر والأنثى، وينطبق على جميع الأجناس والألوان والأعمار. وعندما نقول (الرجال) فإننا نتجه بتفكيرنا إلى مجموعة معينة من فصيلة الإنسان، ونستبعد مجاميع أخرى بناء على مواصفات معينة. وهكذا نرى أن كل ما يضمه المفهوم الواحد يشترك في صفات معينة.

أما كيف يمكن أن يضم المفهوم أشياء مختلفة الصفات ومتحدة في الوظيفة، فلنأخذ على ذلك مثالا: الخبز ـ اللحم ـ البرتقال.. كل هذه يطلق عليها (مأكولات) أو (أطعمة)، وهي وإن اختلفت في المواصفات النوعية والشكلية.. إلا أنها كلها تستعمل في غرض واحد، هو الغذاء. وإذا قال قائل: أحضر لي كرسياً.. فإن المستمع يتخيل مباشرة أن المطلوب هو مقعد لشخص واحد وله ظهر. فإذا غاب الظهر فإنه لم يعد كرسياً وإذا امتد المقعد ليتسع لشخصين أو أكثر فإنه أيضاً لم يعد كرسياً حسب مفهوم هذا المستمع.

ولا تقتصر المدركات والمفاهيم على أسماء لأشياء محسوسة أو ملموسة كالكراسي أو الحيوانات وما إلى ذلك، وإنما تشير بعض المدركات إلى تصرف معين؛ فمثلاً عندما نسمع تعبيراً مثل، «السور يلتف حول الحديقة» كلمة «حول» هنا هي مفهوم لاتجاه معين يتخيله السامع مباشرة، ومثله مفهوم «خلف» أو «تحت» أو«عبر».. وهذه مفاهيم ومدركات مهمة جداً في التعبير؛ خاصة في مجالات الفن والتصميم.

وتختلف المفاهيم من حيث البساطة والتعقيد، ومن حيث الشمول أو الفردية، حسب خبرات الشخص وتجاربه كما سأوضح فيما بعد.. وأكتفي هنا بذكر مثال بسيط.. السعادة..

مدرك يختلف معناه، وتختلف أبعاده اختلافاً كبيراً في ظروف متغيرة؛ فالسعادة بالنسبة للطفل تختلف عن مفهوم السعادة للشاب، وتختلف أيضاً عن مفهوم السعادة بالنسبة لرجل مسن.

السلوك الإدراكى أو السلوك المبنى على إدراك المفاهيم

وإذا تحدثنا عن ماهية المفهوم.. لابد أن نتطرق إلى ماهية السلوك الإدراكى Conceptual Behavior .. هذا السلوك يتضمن عمليتين عقليتين، هما: التعميم ويكون نتيجة استجابة الفرد بطريقة واحدة نحو عدد من الأشياء أو الأحداث؛ فهو يعمم بينها، بمعنى أنه يضمها ذهنياً فى مجموعة واحدة. ويتضمن السلوك الإدراكى أيضاً عملية تفريق أو تمييز، وتتم هذه العملية، عندما يستجيب الفرد استجابات مختلفة نحو الأشياء، ويضع كل ما يستجيب إليه بطريقة واحدة فى مجموعة، وكل ما يستجيب إليه بطريقة أخرى فى مجموعة ثانية... وهكذا، فهو يفرق ذهنياً بين ما ينتمى إلى كل من هاتين المجموعتين، ولذلك نقول إن السلوك الإدراكى يتضمن عملية تعميم وعملية تفريق فى وقت واحد.

فمثلاً استجابة الفرد نحو أى شكل هندسى يتكون من ثلاثة أضلاع متقابلة فى ثلاث نقط هى«مثلث»، بينما الشكل الهندسى الذى يتكون من أربعة أضلاع متساوية فى الطول تكون«مربعا» وتكون هذه الاستجابة واحدة، مهما اختلفت أطوال أضلاع المثلث أو المربع. والكلام نفسه ينطبق على الدائرة أو المستطيل وهكذا. ولكننا لا نقول إن الفرد عندها مدرك المثلث، إذا عمم بين أشكال مختلفة من المثلثات فقط، بل عندما يستطيع أن يفرق أيضاً بين المثلث وغيره من الأشكال الهندسية.

وبالمثل إذا تعرف الطفل صورة فى كتاب قائلاً: هذا حصان، ثم رأى حصاناً فى الطريق، وقال: هذا حصان، ثم يعمم بين كل أنواع الحصان المختلفة الأحجام والألوان.. فلايكفى هذا كدليل على حصوله على مدرك الحصان. بل نقول إنه قد اكتسب وكون مدرك الحصان، عندما يستطيع ـ إلى جانب عملية التعميم ـ أن يقوم بعملية تفرقة بين الحصان وغيره من الحيوانات الأخرى كالحمار والبقرة والكلب... إلخ، فإذا عمم بين مجموعة الحصان وفرق بينها وبين ما ليس حصاناً فقد كون مدرك «الحصان».

كيف تتكون المفاهيم؟

تتكون المفاهيم والمدركات وتنمو خلال حياة الإنسان، عن طريق تجاربه وخبراته فى الحياة، وتتأثر بالبيئة المنزلية والمدرسية والاجتماعية المحيطة بالفرد؛ لذلك فهى تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى آخر.

ومن الطريف أن تكوين المفاهيم والمدركات يبدأ فى الطفولة على مستوى عام وشامل؛ أى يكون فى مستوى التعميمات غير الناضجة، ثم يمر بمرحلة تحديد جزئى وتقسيم يكاد يكون فرديا، ثم يعود مرة أخرى ـ وبعد نضوج الفرد ـ إلى المدركات العامة؛ أى إلى مستوى التعميم مرة اخرى، ولكن فى هذه المرحلة يكون التعميم مدعوما بأسس علمية ومبنيا على خبرات وتجارب متعددة. ولتوضيح هذا التطور نطرح مثالاً.. أن الطفل الصغير عندما يرى قطة لأول مرة ويقال له هذه قطة، فيتعلم أن الحيوان الصغير ذا الفراء الناعمة اسمه قطة؛ فهو هنا يعمم ويجمع فى فئة واحدة بين الكلب والقطة والأرنب. إلخ. ويكبر الطفل ويبدأ فى التفرقة والتمييز بين أنواع الحيوانات الصغيرة ذوات الفراء الناعم؛ فيتعرف الكلب والقطة والأرنب، وكل منها يعتبر بالنسبة له حيوانا مختلفا تماما عن الآخر. وهو هنا يمر فى مرحلة التحديد والتى قد تتطور وتنمو؛ ليفرق الطفل بين أنواع الكلاب المختلفة ويميز بين فصائلها، وكذلك يتعرف كل نوع أو كل فصيلة من فصائل القطط، ويميز بين القط السيامى والقط الفارسى و... هكذا.. ثم ينمو الطفل ويصل إلى مرحلة، يجمع فيها بين أنواع الحيوانات، ويضمها فى مجموعات تبعا لصلاحيتها كغذاء للإنسان أم لا، وتبعا لكونها حيوانات أليفة أو مفترسة، وهكذا.. فهو هنا عاد للتعميم؛ بين فئات مختلفة من الحيوانات، وينمو هذا التعميم ليضم كل أنواع الحيوانات ليفرق بينها وبين فئات المخلوقات الأخرى .. وهكذا.

وفيما يلى تحديد لبعض الأسس والقواعد التى تساعد على إنماء المفاهيم:

١ ـ *تنمو المفاهيم عن طريق محاولة حل مشكلة أو تحقيق هدف*، وهذا يعنى أن على المدرسة إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير وحل المشكلات، عن طريق أنشطة متنوعة ومتعددة. فمثلاً لو اخترنا مدرك «الموارد»، ونحن نعرف أن من أهداف مجال إدارة المنزل مساعدة التلاميذ على تفهم وتقدير الموارد المتاحة، والتى يمكن للفرد أو الأسرة استغلالها لتحقيق أهدافهم. وفى هذا السبيل يمكن تخطيط خبرات متنوعة على كافة مستويات العمر، التى تساعد التلميذ أن يفهم أن هناك موارد مادية تتعلق بالأشياء، وهناك موارد بشرية وهى تتعلق

بالإنسان. وأن هناك موارد فردية تخصه هو كفرد، وهناك موارد جماعية تخص الأسرة كلها أو تخص المجتمع عامة وهكذا.

٢ ـ *تنمو المفاهيم عن طريق الملاحظة والتجريب والاكتشاف*، ولنأخذ على ذلك مثال مدرك «الغذاء السليم» . يتضح هذا المدرك إذا أتحنا فرصة للتلاميذ ليشاهدوا الاحتياطات، التى تتبع للمحافظة على الأغذية من التلوث، سواء فى مرحلة الإعداد أم الحفظ أم التخزين، وذلك إذا أتيحت لهم فرصة تجريب ما يحدث للأطعمة، إذا لم تغسل جيداً، ويشاهدون ما ينمو عليها من بكتريا، أو مقارنة طرق التخزين المختلفة وما ينتج عن كل طريقة.. كذلك عن طريق قراءة المراجع المتعلقة بهذا الموضوع.

٣ ـ *قد تنمو المفاهيم عن طريق خبرات بديلة بدلاً عن الخبرات المباشرة*.. فإذا أخذنا مدرك «القيم الشخصية» ، يمكننا الاستعانة بأفلام سينمائية أو مقالات أو عن طريق التمثيل الدرامى، أو عن طريق الاستماع لخبرات الغير.

٤ ـ *تنمو المفاهيم وتتضح عن طريق التحليل والتعبير والتمييز*، وقد حاولت إحدى طالبات الجامعة أن تعبر عما تدركه عن طرق التفاهم والاتصال، فقالت: لقد نما فهمى ومدركى عن عملية الاتصال عبر سنين طويلة، فكان فى بادىء الأمر يقتصر على الحديث أو المراسلة بينى وبين شخص ما ، ثم خلال نقاشى وحوارى مع زميلاتى اكتشفت أهمية التفاهم اللالفظى، وكيف أن حركة من اليد أو الكتف قد تعبر أكثر من الكلمات أحياناً، ثم أتيحت لى فرصة المشاركة فى بحث عن قصص الأطفال، وازدادت خبرتى بوسائل الاتصال العامة أو الجماهيرية وقوتها ومدى تأثيرها.. وهكذا أشعر أن مدرك وسائل الاتصال تطور بالنسبة لى عبر سنين طويلة، وعن طريق خبرات وتجارب مختلفة.

إن عملية التحليل هذه من شأنها أن توضح أبعاد ما لدى الفرد من مدركات، وتبين جوانب النقص أو القصور فيها.

٥ ـ *إن المدركات والمفاهيم لا تتكون بسرعة ولا بين يوم وليلة، وهى دائمة التطور والتغيير وتحتاج لفرص للتكرار والتعزيز المستمر*. وقد تكون تلك صعوبة من صعوبات التدريس عن طريق المفاهيم والمدركات، كما سيأتى شرحه فيما بعد، ولكن المهم أن نحاول بقدر الإمكان تكرار المواقف وتعزيز الاستجابات، التى تساعد التلميذ على نمو مدركاته، ويساعد على ذلك ترابط المواد الدراسية بعضها مع بعض، وتلاحم جهود البيت والمدرسة فى تكامل هادف.

٦ ـ *المفاهيم والمدركات لا تنمو بالأمر ولا بالتعليمات والنصائح*، بل تحتاج لمشاركة إيجابية من الفرد وتفاعل بينه والبيئة المحيطة. ودور المدرسة هنا دور مهم وضرورى؛ لتهيئة الفرصة للتلاميذ للمناقشة والمساهمة الإيجابية فى الموقف التعليمى، حتى تتبلور مدركاتهم وتنمو وتتعمق فى اتجاه سليم.

٧ ـ *تنمو المدركات والمفاهيم وتتعمق تدريجيا ويحتوى المفهوم الواحد على مفاهيم عديدة تتزايد كلما زاد عمق المفهوم الأصلى*. وفى هذا السبيل يتشكك الفرد فى صحة ما عنده من مفاهيم ويخضعها للاختبار والتساؤل.. فمثلاً عندما يتعلم التلميذ مفهوم «انسجام الألوان»، ويدرس أنواع الخطط اللونية المختلفة، خطة أحادية أو خطة ألوان متجاورة أو متقابلة.. إلخ، قد يثبت فى ذهنه أن أى مجموعة تخرج عن هذه الخطط هى بالضرورة ألوان متنافرة، وغير منسجمة. ولكن بالتجربة والإطلاع والمشاهدة يتشكك فى صحة هذا الكلام؛ لأنه يرى مجموعات لونية منسجمة، ولا تخضع لهذه التقسيمات السابقة، ويتوصل إلى أن انسجام الألوان يتوقف على قيمة كل لون فى المجموعة، وحدة أو درجة تشبع هذا اللون. وبذلك يمكن تكوين مجموعات لونية منسجمة، لا تخضع للتقسيم السابق.. إن استجواب صحة ما لدينا من مفاهيم هو خطوة نحو نموها وتعميقها.

٨ ـ *المفاهيم والمدركات عديدة وكثيرة بحيث لا يمكن حصرها*، والمهم هو اختيار المفاهيم الأساسية والمهمة وتهيئة الظروف لها لكى تنمو وتتطور. وبالنسبة للمواد الدراسية يجب التركيز الواعى على مجموعة مختارة من المدركات والمفاهيم المهمة فى المادة؛ حتى لا يضيع الوقت فى مفاهيم ومدركات ثانوية أقل أهمية. وهذه مهمة المعلم ومخطط البرنامج التعليمى، الذى يجب أن يقرر المفاهيم الأساسية، ويختار الخبرات والأنشطة التعليمية، التى تمكن التلاميذ من فهم واستيعاب هذه المفاهيم.

٩ ـ *قد تنمو المفاهيم نتيجة الصدفة* وهو احتمال وارد يحسن أن نقبله ونشجعه، ما دام فى الاتجاه السليم.

مواصفات المفهوم:

نستخلص من كيفية تكوين المفاهيم المواصفات التالية:

(أ) يختلف أي مفهوم من شخص لآخر حسب السن والخبرة.

(ب) قد يكون المفهوم فى منتهى البساطة والسطحية، وقد يكون هو ذاته فى غاية من العمق والتعقيد.

(جـ) المفاهيم والمدركات دائمة التغيير فهى تتغير وتنمو بالخبرة، ويكون هذا النمو من الغموض إلى التحديد والوضوح، ومن السطحية والبساطة إلى العمق والتعقيد.

(د) قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة مفاهيم متفرعة منه.

(هـ) كلما زاد نمو المفهوم اقترب فى معناه من التعميم.

التعميمات Genralizations

التعميم هو عبارة أو جملة مفيدة، تربط بين أكثر من مدرك أو مفهوم. وتعتبر التعميمات بمثابة الخلاصة، التى نود أن يصل اليها التلاميذ من كل درس، فهى تشبه القواعد العامة والنتائج المستخلصة. ويختلف التعميم فى مراحل تكوينه أو الوصول إليه، كما سيتضح فيما يلى.

مستويات التعميم:

المستوى الاول

ويصاغ فيه التعميم على هيئة تعريف أو وصف أو تشبيه أو تصنيف. وهذه كلها عبارات بسيطة، وكثيرا ما ترتبط التعميمات من هذا المستوى بخبرات فردية أو شخصية.

وهذا المستوى من التعميمات هو الغالب فى تدريس كثير من المواد؛ حيث يكتفى المدرس بتحفيظ تلاميذه بعض التعاريف؛ ليرددوها فى ورقة الامتحان، وهذا خطأ، حيث إن هذا المستوى هو أقل أنواع التعميمات فائدة، وقد لا تدل على فهم المدرك فهما حقيقيا؛ لذلك يجب الانتقال بالتلاميذ من هذا المستوى إلى مستوى أرفع منه.

أمثلة:

- الأهداف هى نهايات، يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- النمو الإنسانى ينقسم إلى ثلاثة أقسام، هى: النمو الجسمى، والنمو النفسى، والنمو العقلى.
- خطة اللون الواحد تتكون من درجات متعددة للون نفسه.

المستوى الثانى

يصاغ التعميم فى هذا المستوى على هيئة علاقة بين مجموعة مفاهيم أو مدركات أو أفكار؛ فقد تكون العلاقة مقارنة بين شيئين، أوتوضيح سبب ونتيجة. وتعين التعميمات على فهم المدركات المشتركة، وفهم علاقات تلك المدركات بعضها ببعض؛ بحيث يمكن استغلال وتطبيق هذه القاعدة، أو هذا القانون فى حالات جديدة مشابهة.

أمثلة:

- إذا زاد الطلب على سلعة ما وقل المعروض منها، ارتفع سعرها.
- يتوقف عدد السعرات الحرارية اللازمة للفرد على: الجنس، والعمر، وبنيان الجسم، وطبيعة العمل الذى يؤديه.

المستوى الثالث

وهو أكثر تعقيداً من المستويين السابقين، ويتضمن عبارات شرح أو تبرير أو تفسير أو تنبؤ. وكثيراً ما يكون التعميم من هذا المستوى توجيهاً لسلوك معين، وتختلف بساطة التعميم أو تركيبه، باختلاف سن التلاميذ وقدرتهم على التعبير.

أمثلة:

- شراء السلع فى موسمها يوفر نقود الأسرة؛ لأنها عندما تتوفر فى الأسواق ويزيد المعروض منها عن الطلب ينخفض سعرها.
- إن دراسة الاحتمالات الممكنة لحل أى مشكلة دراسة موضوعية والتفضيل بينها، يمكّن الفرد من اختيار أحسن الاحتمالات، وبذلك يستطيع أن يحل المشكلة.
- إن معرفة المكونات الغذائية للأطعمة المختلفة تسهل على ربة البيت تخطيط وجبات غذائية متكاملة العناصر الغذائية، ومناسبة لأفراد أسرتها.

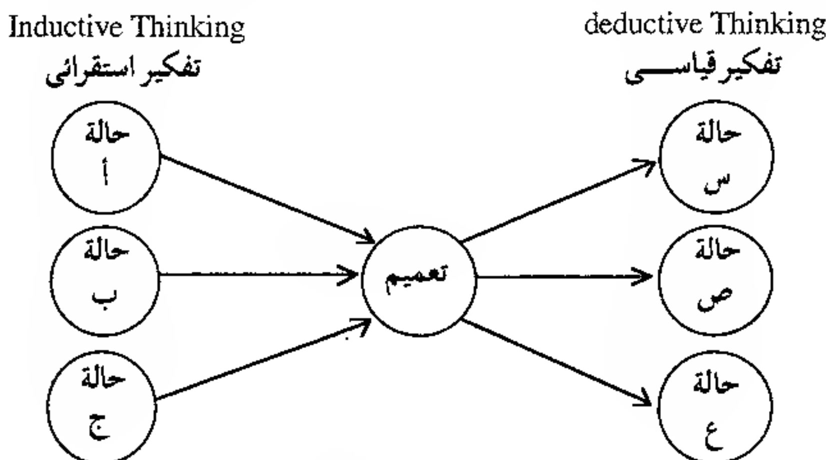
وليس مهماً أن نحدد مستوى التعميم أو نفرض مستوى معيناً، يصاغ على أساسه التعميم، وإنما هدف وصف هذه المستويات هو إعطاء دليل مساعد، يمكننا من صياغة تعميمات سليمة.

كيف تتكون التعميمات؟

بما أن التعميم يوضح علاقة بين مجموعة مفاهيم أو مدركات.. فمن الضرورى أن تتكون هذه المدركات عند الفرد بشكل واضح ومفهوم، قبل أن يتسنى له إيجاد علاقات بينها. وكثيراً مايحدث أن يتسرع الفرد في التعميم بين أشياء أو مواقف، لا يصح التعميم بينها، وذلك نتيجة عدم استيعابه الكامل للمدركات المشتركة في الموقف، ويطلق على هذا التعميم غير الناضج المبالغة في التعميم Over Generalizing. وقد يحدث العكس، بمعنى أن يقصر التعميم عن حصر كل الحالات، التي ينطبق عليها. ويطلق على هذا السلوك قصور في التعميم Under Generalizing.

ينتج التعميم نتيجة لطريقتين في التفكير، إما عملية تفكير استقرائي Inductive Thinking أو تفكير قياسي Deductive Thinking؛ ففي التفكير الاستقرائي يفهم الفرد مجموعة مفاهيم ومدركات، ويرى العلاقة بينها، ويجد تشابهاً يجمع بينها بطريقة معينة، وعندئذ يستطيع أن يستخرج أو يستنتج تعميماً صائباً. أما في التفكير القياسي.. فيكون لدى الشخص قانون أو قاعدة أو تعميم، سبق أن كونه نتيجة خبرات سابقة، ثم يواجه هذا الفرد موقفاً جديداً فيه صفات أو خصائص معينة، يستطيع على أساسها تطبيق التعميم السابق على هذا الموقف الجديد، أى إنه يفسر الموقف الجديد قياساً على ما عنده من أسس وقواعد، أى ما عنده من تعميمات.

يوضح الشكل (٦ ـ ١) كيفية تكوين التعميمات بالطريقتين السابق شرحهما.



شكل (٦ ـ ١) تكوين التعميمات.

ويلاحظ في الشكل السابق أن الأسهم تتجه من الحالات الفردية ليتكون التعميم، وذلك فى حالة التفكير الاستقرائى، بينما تتجه الأسهم من التعميم لتطبيقه على الحالات الجديدة، وذلك فى التفكير القياسي.

وفيما يلى مجموعة توجيهات لكيفية تكوين التعميمات فى التدريس:

١ـ *القدرة على التعميم تكتسب عن طريق التعليم*، ومن المهم أن يتعلم التلاميذ صياغة التعميمات بأسلوبهم الخاص؛ فهى لا تعطى ولا تصاغ لهم مقدماً، بل المفروض أن يتوصل التلاميذ إلى التعميم بطريقة الاستقراء، وأن تتاح لهم فرصة تطبيق التعميمات، التى كونوها فى مواقف جديدة؛ أى بطريقة القياس.

٢ـ *لابد من فهم كامل للمدركات والمفاهيم المكونة للتعميم*، فهذا الفهم يسهل وضوح الرؤية فيما يتعلق بالعلاقات بين المفاهيم، وهكذا يمكن صياغة تعميمات على المستوى الثانى، كما جاء من قبل، وهذا لا يقلل من أهمية التعميمات على المستوى الأول.

٣ـ فهم واستيعاب التعميمات يزيد ويعمق، كلما سنحت الفرصة لاستعمالها فى مواقف جديدة متعددة.

٤ـ مستويات التعميمات السابق شرحها تعطى فرصة لتحليل المفاهيم، المتضمنة فى كل تعميم ومناقشة مدى صلاحية التعميم؛ للاستعمال فى مواقف جديدة.

٥ـ تختلف طريقة وسرعة تكوين التعميمات من فرد لآخر؛ لأنها تعتمد على الخبرات والتجارب السابقة لكل فرد.

السلاسل chains

يعرف فرنسيس ميشنر Francis Mechner السلسلة، فى هذا المجال، بأنها سلوك ذهنى أو حركى، يتكون من مجموعة حلقات متتابعة؛ ومترابطة بحيث تعتمد كل حلقة على نتائج الحلقة السابقة لها. وتتضمن كل حلقة فى هذه السلسلة مجموعة من التعميمات، ويعتمد كل تعميم فيها على مجموعة من المفاهيم.

ومن أمثلة السلاسل ما يأتى:

- تخطيط وجبة غذائية.
- حساب القيمة الغذائية لصنف من الأطعمة
- تشغيل جهاز كهربائى.
- رسم باترون.
- اتخاذ قرار معين.
- إجراء تجربة كيميائية.
- كتابة تقرير علمى.

يتضح من هذه الأمثلة أنها كلها عمليات، يمكن تحليل كل منها إلى خطوات، أو إلى حلقات متتابعة، ولا يمكن البدء فى إحدى هذه الحلقات إلا بعد إتمام الحلقة السابقة لها، وبناء على نتائجها، وهذا مفهوم السلسلة.

وفى حالة تعليم المدركات والمفاهيم.. يقرر المدرس كيفية تعليم التلاميذ التعميم بين الأشياء المتشابهة والتفرقة بين الأشياء المختلفة، وعدد المرات اللازمة لتثبيت المدرك عند التلاميذ، وكم مدركا يمكنه أن يعلمهم فى درس واحد.

أما فى حالة السلسلة.. فعليه أن يقرر من أى أطراف السلسلة يبدأ، وبأى ترتيب يعلم الحلقات المختلفة، وكم حلقة يمكنه أن يعلم فى درس واحد.

مدركات وتعميمات أساسية فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى):

فيما يلى محاولة لتحديد بعض المدركات والمفاهيم والتعميمات الأساسية فى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وهى ليست بأى حال من الأحوال قائمة شاملة، وإنما هى بداية أرجو أن تتبعها محاولات مشتركة؛ تضم نخبة من المهتمين بهذا العلم فى جمهورية مصر العربية، وفى الدول العربية الشقيقة.

وقد اخترت أن أقسم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) إلى خمسة مجالات، هى:

- الأسرة والنمو الإنسانى.

ـ إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

ـ الغذاء والتغذية.

ـ الملابس والنسيج.

ـ المسكن ومفروشاته وأدواته.

ولو أننا كما سنرى، أن عديداً من المدركات والمفاهيم والأفكار الأساسية، التي ترد تحت أى من هذه المجالات، يمكن إدراجها تحت بعض المجالات الأخرى؛ أى إنها مدركات مشتركة. كذلك.. سنجد أن بعض التعميمات يجمع بين مفاهيم مأخوذة من مجالين أو أكثر، مثل مفهوم «موارد الأسرة». هذا المفهوم وارد فى مجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، وهو بالضرورة وارد فى مجالات الغذاء والتغذية، والملابس، والمسكن وتأثيثه. وكذلك مفهوم «القيم».. إنه بلا شك مفهوم أساسى فى مجال العلاقات الأسرية والنمو الإنسانى، ولكنه أيضاً مفهوم أساسى فى كل المجالات الأخرى، سواء فى الملابس أو فى الغذاء والتغذية أو فى المسكن.. إلخ؛ أى إنه مدرك ومفهوم مشترك.

ومن المهم أن نركز على هذه المفاهيم المشتركة، وأن نعطيها أهمية خاصة فى تدريس موضوعات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المختلفة، مع توضيح هذا التداخل والتكامل والترابط الأفقى بين مجالات العلم الواحد. إن هذا التكامل والوحدة بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يعطى الدراسة فائدة عملية وتطبيقية، قد نخسرها إذا درسنا تلك المجالات بطريقة منفصلة متباعدة أو متعارضة، كما يحدث أحياناً.

وفى تحليل المفاهيم فى هذا الفصل.. سيجد القارئ مجموعة مفاهيم تحت كل مجال من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، ويتبع كل مفهوم مجموعة من التعميمات مرتبطة به. ولكى يكون هذا العمل مفيداً للعاملين بهذا العلم على المستويات التعليمية المختلفة، فقد اخترت مفاهيم ومدركات وتعميمات، متفاوتة فى البساطة والتعقيد وفى السهولة والصعوبة. وقد يلاحظ القارئ تكرار تعميم معين تحت أكثر من مجال، وقد تعمدت ذلك لتوضيح فكرة التكامل والترابط بين المجالات المختلفة فى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

ومن الجدير بالذكر هنا التأكيد على أن المفاهيم فى حد ذاتها لا تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وإنما أبعاد وأعماق المفهوم تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى، ولذلك قد

تتغير التعميمات؛ لتربط بين عدد أكبر من المفاهيم، ولتصل إلى مستويات أعلى فى التركيب والصياغة. إن هذا النمو التدريجى فى المفاهيم المدركات والتعميمات يوضح فكرة الاستمرار والترابط الرأسى بين محتويات كل مجال، من المجالات المختلفة للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

أولا: الأسرة والنمو الإنسانى

(١) عالمية الأسرة والأفراد

- فى كل المجتمعات المعروفة توجد وحدة اجتماعية معترف بها، تتولى مسئولية تربية وتنشئة الأطفال، وتوجيه سلوكهم، وتمنحهم الحماية الاقتصادية.
- تنتقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر، فى المقام الأول، عن طريق الأسرة.
- تتشابه طرق الحياة فى أسر المجتمع الواحد، ولكنها قد تختلف بين أسر من ثقافات مختلفة للمجتمع نفسه.
- لكل مجتمع ولكل فرد مجموعة من القيم، تحدد له مسارات سلوكه فى الحياة.
- إن النمط والتدرج الذى يتبعه الإنسان فى نموه هو نمط عالمى، لا تختلف فيه الأجناس والشعوب فى أى عصر وأى مكان.
- إن تركيب الأسرة وتكوينها ينبع من العادات والتقاليد الاجتماعية.

(٢) فردية وتميز الأسر والأفراد

- إن كل فرد هو إنسان يختلف عن غيره، حتى فى إطار الأسرة الواحدة أو المجتمع الواحد.
- إن تميز واختلاف الأفراد وما يوجد بين الناس من فروق فردية يسبب فروقاً فردية بين الأسر، فى إطار المجتمع الواحد أو فى إطار الثقافة الواحدة.
- هناك علاقة تبادلية مستمرة بين الأسرة والتطور الحضارى والاقتصادى فى المجتمع.
- كل فرد يتأثر بأسرته ويؤثر فيها.

- تختلف المجتمعات والثقافات على ما يعتبر سلوكا مقبولاً أو مرفوضا، وعلى ما يعتبر سلوكا «عاديا».

- ترجع الفروق الفردية بين الأفراد إلى عوامل مختلفة، بعضها عوامل وراثية وبعضها عوامل مكتسبة.

- بما أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد والأسر وبين المجتمعات.. فإن عملية الإعداد الاجتماعى تختلف بالنسبة لكل فرد.

(٣) نمو الفرد وإعداده اجتماعيا:

- النمو عملية مستمرة تتدرج فى إطار نمط معين وبترتيب محدد، تمر خلاله بفترات سريعة وأخرى بطيئة، وينطبق هذا على كل جوانب النمو الإنسانى.
- ليس المقصود بالنمو الإنسانى أن ينمو الفرد جسميا فقط، وإنما المقصود هو النمو المتكامل، الذى يشمل النمو العقلى والنمو الانفعالى إلى جانب النمو الجسمى.
- عندما يمر جانب من جوانب النمو الإنسانى بمرحلة تطور سريعة، تبدو جوانب النمو الأخرى وكأنها ثابتة أو بطيئة النمو.
- يمر الإنسان خلال مراحل نموه بفترات مهمة، يكون خلالها شديد الحساسية لتأثير البيئة على نموه ككل، أو على بعض جوانب النمو بصفة خاصة.
- للكائن الحى قدرة فائقة على تطويع ذاته جسميا وعقليا واجتماعيا.
- بالقدر الذى تجاب به حاجات الفرد الإنمائية عند ظهورها، بالقدر الذى يشعر فيه بالحرية للتقدم نحو تحقيق ذاته إلى أقصى درجة ووفقا لإمكاناته.
- بالقدر الذى تجاب فيه حاجات الفرد الإنمائية باستمرار فى جو من الدفء العاطفى والحب، بالقدر الذى يكون لديه ثقة فى نفسه وفى العالم المحيط به.
- إن الظروف التى تشجع الفرد على تنمية احترام الذات هى الظروف، التى يشعر الفرد فيها أنه يقدر لشخصه كإنسان جدير بالتقدم والاحترام.
- النضج هو تغير بنيان الفرد ككل ولا يمكن قياس النضج كما، ولكن يمكن تقدير مداه تبعا لمجموعة صفات وظواهر نوعية.

- الفرد الناضج يتكيف مع البيئة ويظهر تكاملاً فى الشخصية، ويقدر على رؤية وتقبل نفسه والعالم بطريقة واقعية.
- التقليد طريقة فعالة لتعلم دور كل فرد فى الحياة، وكذلك لتعلم الاتجاهات والقيم.
- إذا استشعر الفرد سعادة ورضا نتيجة سلوك سلكه فى موقف معين.. فمن المرجح أنه يكرر السلوك نفسه فى مواقف مماثلة.
- إن الإحساس بالذات ينمو تدريجياً وباستمرار، كلما زاد اتساع البيئة التى يتفاعل فيها الفرد.
- خلال عملية النمو الذاتى يبنى الإنسان لنفسه مجموعة قيم، تعتبر معايير مهمة لما يتخذه من قرارات.
- إن بعض القيم المهمة والمؤثرة فى حياة الفرد توجد فى نفسه لا شعورياً.
- يتعلم الإنسان بعضاً من قيمه فى سن مبكرة، من خلال خبراته المستمرة مع أسرته وأصدقائه ومع المجتمع.
- تشترك الأسرة مع المجتمع فى مسئولية منح الأطفال والشباب الفرصة للتعليم والرعاية الصحية والنفسية والترفيه، وكذلك الحماية من الأخطار وتنمية القيم الدينية.

ثانيا: إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

(١) مؤثرات بيئية على إدارة شئون الفرد والأسرة

(أ) مؤثرات اجتماعية:

- إن الظروف الاجتماعية تؤثر فى ثبات أو تغير الموارد المتاحة للأسرة.
- إن متطلبات المجتمع وتوقعاته تفرض على الأسرة والأفراد، مسئوليات وفرصاً إدارية مرتبطة بحياة الأسرة.
- إن أفراد الأسرة مسئولون عن توفير حياة أفضل لأسرتهم؛ مما يهيئه ويتكفل به المجتمع.

(ب) مؤثرات اقتصادية:

- إن اقتصاد الأسرة يؤثر فى الاقتصاد العام للدولة، كما أنه يتأثر به.

- إن مجموع ما يتوفر فى المجتمع من سلع وخدمات استهلاكية يتأثر- إلى درجة كبيرة- بإنتاجية الأفراد والأسر.
- إن ما يختاره الأفراد والأسر من سلع وخدمات يخضع ويتأثر بما هو متوفر فى السوق، وبأساليب التسويق فى المجتمع.

(٢) العملية الإدارية

- الإدارة هى عملية يتعرف فيها الفرد أو الأسرة ما يواجهه من مشكلات، ويعمل على حلها.
- الإدارة عملية عقلية تستهدف توجيه السلوك والأفعال.
- الإدارة عملية وظيفية، يقرر الأفراد أو الأسر عن طريقها طرق استعمال ما لديهم من إمكانات؛ لتحقيق ما ينشدونه من أهداف.
- يتكون الإجراء الإدارى من مجموعة إجراءات ضمنية، هى: التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمراقبة والتقييم.

(٣) صنع القرارات

- تعكس أساليب اتخاذ القرارات درجات متفاوتة من المنطق والتفكير الرشيد.
- إن صنع القرارات يعتبر خطوة أساسية فى كل مراحل العملية الإدارية.
- يعتمد اتخاذ القرار السليم على المفاضلة الدقيقة والموضوعية بين الاحتمالات الممكنة.
- القرارات إما أن تكون فردية أو جماعية، ولكل منهما مميزاته وعيوبه.
- من أهم العوامل التى تساعد على صنع القرارات السليمة: وضوح أبعاد المشكلة المراد وصنع القرار بشأنها.
- ترتبط الخطط التى تضعها الأسرة بالأهداف، والقيم، والمستويات والموارد المتاحة.
- عند وضع خطة.. يفكر الفرد فيما يريد تحقيقه من أهداف فى المستقبل القريب والبعيد.

(٤) التخطيط

- التخطيط هو التفكير المنطقى فى أفعال مستقبلة.

- يساعد التخطيط السليم على فهم وأداء الأعمال المطلوبة بنجاح.
- التخطيط يمكن الفرد من حسن استغلال موارده المتاحة؛ لتحقيق ما ينشده من أهداف.
- ترتبط الخطط التى تضعها الأسرة بالأهداف ، والقيم، والمستويات، والموارد المتاحة لتلك الأسرة.
- عند وضع خطة يفكر الفرد فيما يريد تحقيقه من أهداف فى المستقبل القريب، وفى المستقبل البعيد.
- يتضمن التخطيط قرارات عن: ماذا؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف؟ وبمن؟

(٥) التنظيم

- التنظيم هو عملية ترتيب وتحديد تسلسل أداء الأعمال.
- عملية التنظيم توضح الترابط بين الموارد المتاحة، وتساعد بذلك على حسن استغلالها والاقتصاد فيها.
- التنظيم على مستوى الموارد المادية وكذلك الموارد البشرية.

(٦) التنفيذ والمراقبة

- التنفيذ فى العملية الإدارية هو مرحلة تحويل القرارات إلى أعمال.
- عملية المراقبة تصاحب مرحلة التنفيذ، وهى تتضمن مجموعة أنشطة، منها: التوجيه، والإرشاد، وإعادة التنظيم فيما يتعلق بطرق استعمال الموارد المتاحة.

(٧) التقييم:

- التقييم مرحلة مهمة من مراحل العملية الإدارية، وهو يهتم بالحكم على مدى تحقيق الأهداف وأسباب النجاح أو الفشل.
- التقييم فى العملية الإدارية يتم على مستويين: مستوى تدريجى مستمر ويصاحب التنفيذ، ومستوى شامل ويأتى بعد تحقيق الهدف.
- هدف التقييم هو تحسين العملية الإدارية فى المستقبل، أكثر من إبراز عيوب الأنشطة الإدارية الحالية.

ـ إذا اهتمت الأسرة بتقييم طرق استخدامها لمواردها.. فإنها تستطيع تطوير أساليبها إلى الأفضل، وبذلك ترتفع بمستوى أهدافها كماً ونوعاً.

ـ يعتمد التقييم الفعال على رؤية واضحة للهدف أو الأهداف المراد تحقيقها، وعلى القيم والمستويات وراء تلك الأهداف.

(٨) موارد الأسرة واستعمالها

ـ إن تعرف ما لدى الأسرة من موارد، سواء منها الموارد المادية أو البشرية يزيد من قدرة وفعالية العملية الإدارية.

يمكن تقسيم الموارد إلى قسمين أساسيين: *موارد مادية* وتشمل الوقت، والنقود، والسلع، والأدوات، والممتلكات، والخدمات سواء الفردية أو الحكومية، و*موارد بشرية* وتشمل طاقة الأفراد، ومعلوماتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم ومهاراتهم.

ـ إن فهم مدى تداخل وترابط الموارد يؤثر على طريقة استعمال الأسرة لكل منها.

ـ تختلف الأسر في كمية ونوعية الموارد المتاحة لهم لتحقيق أهدافهم.

ومع ذلك.. يمكن لكل أسرة أن تحسن استغلال مالديها من موارد لتحقيق أهدافها المنشودة.

ـ يختلف المتاح من الموارد وكميتها وكيفية استعمالها تبعاً لأطوار حياة الأسرة.

ـ تتركز أهمية الموارد في أنها أدوات تحقق بها الأهداف.

ـ تتشابه كل الموارد في أن لها ـ زادت أو قلت ـ إمكاناتها المحدودة، وفي أنها مترابطة، ويعتمد كل مورد منها على الموارد الأخرى.

(٩) القيم، الأهداف، المستويات

ـ الأهداف هي غايات محدودة يسعى الفرد إلى تحقيقها.

ـ تقسم الأهداف إلى: *أهداف قصيرة المدى وأخرى بعيدة المدى*، حسب الموعد المطلوب تحقيقها فيه.

ـ تختلف الأهداف حسب أهميتها، وحسب الظروف التي تمر بها الأسرة أيضاً.

ـ القيم هي أفكار أو أشياء يعتز بها الفرد بدرجة كبيرة، حتى أنها تتدخل وتتحكم في تصرفاته.

- من أمثلة القيم الإنسانية: الحب، الصحة، الراحة، الطموح، الأمن، الحرية، الدين، الجمال والفن، الحكمة والمعرفة، الصداقة، الصدق والوفاء.
- المستوى هو معيار أو محك تقاس وتقيم على أساسه الأشياء والأُفعال.. فهو درجة من الكمال يرتضيها الفرد ويعتبرها ضرورية.
- إن تحديد وبلورة الأهداف تعتبر خطوة أساسية فى العملية الإدارية، وتأتى هذه الخطوة قبل البدء فى التخطيط.
- إن ما يؤمن به الفرد من قيم، وما يرتضيه من مستويات يؤثر على نوعية الأهداف، التى يختارها لنفسه أو لأسرته.
- قد تتشابه الأسر فيما تعتقد من قيم، وفى الوقت نفسه يختلفون فيما ينشدون تحقيقه من أهداف.
- القيم والأهداف والمستويات كلها عوامل مترابطة، وتعمل كقوة تؤثر على كيفية استخدام الأسرة لمواردها، وما تتخذه فى هذا الشأن من قرارات.

(١٠) اقتصاديات الأسرة

(أ) المستهلك ودوره فى المجتمع:

- إن اقتصاد الأسرة يؤثر ويتأثر بالاقتصاد العام فى الدولة.
- كل إنسان - بل وكل كائن حى - منذ ولادته إلى مماته، هو من وجهة نظر الاقتصاد «مستهلك».
- تتحول الأسرة فى كل مجتمعات العالم تدريجياً، من وحدة منتجة إلى وحدة استهلاكية.

(ب) ترشيد المستهلك:

- إن ترشيد الاستهلاك يعتمد أساساً على معرفة كل مستهلك لحقوقه وواجباته كمستهلك.
- إذا أدى كل مستهلك ما عليه من واجبات وتمسك بما له من حقوق.. فإنه يسهم فى ضبط الأنشطة الاقتصادية فى المجتمع؛ مما يعود بالفائدة على هذا المجتمع بصفة عامة، وعليه كعضو فى المجتمع بصفة خاصة.

- كلما زاد المعروض من السلع والخدمات فى السوق، زادت الحاجة إلى توعية وترشيد المستهلك.

(جـ) مؤثرات على سلوك المستهلك:

- إن فهم المستهلك للفرق بين الحاجة والرغبة ودرايته بالموارد المتاحة؛ لتحقيق هذه الحاجات والرغبات، يساعده على اتخاذ القرارات السليمة عند الشراء.
- هناك أكثر من طريقة يحصل بها الفرد على ما يحتاجه من سلع وخدمات، ولكل طريقة مميزاتها وعيوبها.
- إن قرارات المستهلك عند الشراء تتأثر بالأنواع المتوفرة من السلع والخدمات، وبقدرته الشرائية، وكذلك بالإعلانات والدعاية عن تلك السلع والخدمات.
- الإعلانات وسيلة لتعريف المستهلك بوجود ومميزات سلعة معينة، ولكنها قد توجه سلوكه فى اتجاه يخالف مصلحته أو مصلحة أسرته.
- تقليد الغير يعتبر من أكثر دوافع الشراء عند المستهلك
- إن مدى استفادة المستهلك من الإعلانات عن السلع يتوقف على قدراته على التمييز بين مثيرات الدوافع النفسية، الحقائق العلمية.

(د) طرق الشراء:

- إن فهم المستهلك لمميزات ومساوىء طرق الشراء المختلفة يمكنه من اتباع أحسنها بالنسبة لحاجاته وقدراته المالية، وأيضاً بالنسبة لما يؤمن به من قيم.
- الشراء بالتقسيط يمكن الشخص من الحصول على ما يحتاجه من سلع وخدمات فى حينه، وتسديد الثمن مستقبلاً.
- إن الشراء بالتقسيط خدمة تكلف المشترى مصاريف تزيد على السعر الأصلى للسلعة أو الخدمة.
- الشراء بالجملة أسلوب حكيم فى الشراء إذا ما توفرت النقود لذلك، ووجدت الأماكن الكافية لتخزين السلعة، مع ضمان عدم فسادها أثناء تخزينها.

ثالثا: الغذاء والتغذية

(١) أهمية الغذاء

(أ) من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية:

- إن دراسة التغذية وعلاقتها بصحة الإنسان وطول العمر قد تطورت خلال خبرات وتجارب العلماء عبر قرون طويلة، حتى تحولت إلى علم متطور وممتد ودائم التجدد.
- تتغير العادات الغذائية للأفراد تبعًا لمجموعة عوامل ومتغيرات، بعضها مرتبط بالتقدم الصناعي والتكنولوجي، وبعضها مرتبط بالمستوى الثقافي والاجتماعي، وبعضها مرتبط بالمواردالاقتصادية.
- تتأثر كفاية الغذاء في أي مكان في العالم بما يجرى من بحوث واكتشافات علمية، مرتبطة بالغذاء في أي مكان آخر.
- إن أنواع الأغذية المتوفرة، وطرق إعدادها وتقديمها، بل وأيضاً طريقة أكلها تشكل في مجموعها ما يعرف بالعادات الغذائية عند الشعوب.
- على الرغم من اختلاف أنماط الغذاء عند الشعوب.. إلا أن كلاً منها يستطيع تحقيق الحاجات الأساسية لتغذية الأفراد.
- إن المهارة في تخطيط وإعداد الطعام تحقق ما تصبو إليه الأسرة من أهداف، وترضى مالديهم من قيم، وفي الوقت نفسه يمكن أن تستغل كمصدر دخل أو مورد رزق.

(ب) من ناحية التغذية:

- الغذاء هو المصدر الأساسي للتغذية.
- إن الحياة تتكون من مجموعة عناصر، وتحتاج في بقائها إلى مجموعة من العناصر التي تستخدم لبناء وتجديد ألياف وخلايا الجسم، والمحافظة على حيويته... هذه العناصر تعرف بالموادالغذائية.
- تقسم المواد الغذائية أو العناصر التي تحتاجها الكائنات الحية إلى: بروتينات ـ دهون ـ كربوهيدرات ـ أملاح معدنية ـ فيتامينات ـ ماء.

- لكل عنصر من العناصر الغذائية وظائف محددة، وأحيانًا يؤثر عنصر من هذه العناصر على وظائف عنصر آخر.
- إن أكسدة المواد الدهنية والكربوهيدرات والبروتينات تمد الجسم بما يحتاجه من طاقة؛ للحركة والنمو ولصيانة وتجديد خلاياه.
- إن زيادة أو عدم كفاية عنصر من العناصر الغذائية، أو عدم التوازن فيما يحصل عليه الفرد من هذه العناصر، يمثل خطرًا على صحته وسلامة جسمه.
- تختلف كمية ونوعية ما يحتاجه كل جسم من العناصر الغذائية؛ تبعًا لبعض العوامل الوراثية والبيئية، وكذلك على سن الشخص وجنسه وتكوين جسمه، وما يقوم به من أنشطة.
- يمكن الحصول على تغذية سليمة، عن طريق أنواع مختلفة من الأطعمة، حسب توفرها في البيئة إذ عرفت مكونات هذه الأطعمة.
- إن اختيار الأغذية التي تفي باحتياجات الجسم يتم بناء على قواعد وأصول علمية، تكتسب بالتعلم والدراسة.

(جـ) من الناحية النفسية والجسمية:

إن سعادة الفرد نتيجة ما يتناوله من طعام، لا ترتبط بقيمة الطعام الغذائية فقط، وإنما تتدخل فيه عوامل نفسية مهمة.

- الجوع إحساس فسيولوجي غير مريح، ينتج من قلة الطعام بالمعدة، وقد يؤثر على سلوك الفرد وانفعالاته.
- إن الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح بعد تناول الطعام، إنما يرجع إلى: نوع الطعام وكميته، والحالة النفسية للفرد، التي تؤثر بدورها على عملية الهضم.
- إن قدرة الفرد على تقبل أنواع جديدة من الأطعمة، تسهل له التكيف والانسجام في بيئات ومجتمعات، تختلف عن بيئته الأصلية، وهذا يؤثر على شعوره بالسعادة والرضا في تنقلاته أو رحلاته.

- العادات الغذائية هى نتيجة لعلاقة مركبة بين اتجاهات جسمية، وأخرى نفسية مرتبطة بالطعام.
- قد تستغل فرصة تناول الطعام مع مجموعة من الناس، كوسيلة تعبير لا لفظية عن الاحترام والحب، أو الرفض والجفاء، أو غيرها من المشاعر الانفعالية.
- العادات الغذائية هى سلوك متعلم، ولذلك يمكن تعديله أو تغييره بالتعلم أيضاً.

(٢) طبيعة الغذاء

(أ) التركيب الطبيعى والكيميائى للغذاء:

- ثمة عدد قليل من الأطعمة يحتوى على عنصر غذائى واحد، بينما تتكون الأغلبية من نظم معقدة لمركبات كيميائية متعددة.
- إن التشابه فى الخصائص الطبيعية والكيميائية للأطعمة، هو الأساس الذى تصنف وتستخدم وتصنع الأطعمة المختلفة بناءً عليه.
- تتحدد نكهة الطعام المميزة تبعاً لتركيبه الكيميائى، والتى تتكون من كميات صغيرة لعديد من المركبات، ويستشعر الإنسان نكهة الأطعمة، عن طريق حاستى الذوق والشم.
- يرجع لون الأطعمة الطبيعى إلى: وجود صبغات طبيعية أو كيميائية بها، وطبيعة السطح، والملمس الخارجى للطعام؛ من حيث قدرته على امتصاص أو عكس الأضواء.
- يتوقف ملمس الأطعمة على التركيب الطبيعى لمكوناته؛ فقد يوصف الطعام بأنه صلب أو سائل أو مستحلب أو رغوى... إلخ.

(ب) العوامل التى تؤثر على طبيعة الغذاء:

- يمكن التحكم فى تركيب وخصائص الأغذية، عن طريق بعض الإجراءات الزراعية أو العوامل الوراثية، سواء بالنسبة للنباتات أو الحيوانات أو الطيور.
- إن التقدم التكنولوجى فى علوم الزراعة والحيوان أدى إلى تغير فى طبيعة كثير من الأغذية، وهذا يتطلب تغييراً فى طرق معاملتها وتصنيعها.

- تتغير مواصفات الطعام وقيمته الغذائية وسلامته للاستهلاك؛ تبعاً لمجموعة عوامل؛ منها: تغير الوسط الكيمائى والطبيعى، كاختلاف درجة الحرارة والرطوبة، وجود الأكسجين.. إلخ، وغالباً ما تتداخل هذه العوامل ويضاف إليها عامل الزمن.
- تسهم البحوث العلمية باستمرار فى زيادة معلوماتنا عن طبيعة الأطعمة،وطرق التحكم فيها.
- العمليات التى تستخدم لتغيير طبيعة الأطعمة كثيرة، منها: التسخين، والتبريد، والتبخير، والبلورة، والسحق، والإذابة، والفصل، والتجزىء.

(٣) إنتاج الغذاء

- كلما زاد تعقيد أساليب إعداد وتجهيز الأغذية، تحولت مسئولية إنتاج الغذاء من الأسرة إلى الهيئات الصناعية فى المجتمع.
- توجه علاقة وثيقة بين عدد السكان فى أى دولة، ونصيب الفرد من الغذاء.
- كلما قلت الرقعة الزراعية وزاد عدد السكان، تزايد الإقبال على مصادر الغذاء الرئيسية، وزادت الحاجة لاكتشاف مصادر غذاء جديدة.
- إن التقدم السريع فى وسائل الاتصال بين أنحاء العالم يسهل تبادل الغذاء الطازج والمصنع، بين الدول المختلفة.

(٤) دور المستهلك

- كلما زاد المعروض من ماركات وأنواع وأحجام السلع الغذائية، زادت صعوبة التفضيل بينها واتخاذ القرارات السليمة بالنسبة للمستهلك.
- يستطيع المستهلك التحكم فى مستوى أسعار وجودة السلع والخدمات الغذائية المعروضة فى السوق، إذا تمسك بحقوقه وواجباته.
- إن ترشيد الاستهلاك الغذائى يساعد الأفراد والأسر على الحصول على حاجاتهم من التغذية السليمة، وفى الوقت نفسه يقلل الفاقد من الغذاء بصفة عامة.
- إن معرفة المستهلك لقواعد وأسس التغذية السليمة تساعده فى اختيار الأطعمة والمأكولات، المتوفرة فى السوق، بما يتفق مع احتياجات أسرته وقدرته المالية.

- إن معرفة الفرد لقواعد وأصول التغذية تمكنه من تقييم ما يقابله من إعلانات ودعاية، وأن يفرق بين المفيد والمضر من بينها.
- يتوقف ما تنفقه الأسرة على بند الغذاء في ميزانيتها على: عدد أفرادها، ومستواهم الاقتصادي، ومدى اهتمام الأسرة بهذا البند.

(٥) تخطيط وجبات

- إن معلومات الفرد من الغذاء والتغذية تساعده على تخطيط وجبات صحية، تناسب احتياجاته وقدراته المالية.
- إن مشاركة أفراد الأسرة في اختيار وتخطيط الوجبات يقرب بين رغباتهم، ويهيئ فرصة للتفاهم والمشاركة بين الأفراد.
- تخطيط الوجبات يتضمن اتخاذ مجموعة قرارات متصلة بالموارد المتاحة (من أطعمة وأدوات وأجهزة وقدرات وميول ووقت ونقود) ،وكيفية استغلالها لوضع قائمة لوجبة معينة.
- تستخدم الأسرة روتيناً ثابتاً في تخطيط وتنفيذ كثير من الوجبات.
- لكل مناسبة نوع من الواجبات، ومستوى معين من الأطعمة التي تقدم فيها

من العوامل المهمة التي تراعى عند تخطيط الوجبات: ألوان ما يقدم في الوجبة من أطعمة، واختلاف ملمس ومذاق الأصناف، وكفايتها بالنسبة لعدد الأفراد، والوقت الذى يستغرقه إعداد كل صنف في الوجبة، والأدوات اللازمة لكل صنف سواء في الإعداد أو التقديم... هذا إلى جانب القيمة الغذائية للوجبة ككل، وتكاليفها.

رابعا: الملابس والنسيج

(١) أهمية الملابس والأنسجة للفرد

(أ) علاقة الملابس بثقافة المجتمع:

- إن دور الملابس في جميع الثقافات والمجتمعات كان دائماً: وقاية الجسم، والتعبير عن الوضع الاجتماعي للفرد، والتفرقة بين الجنسين، والتعبير عن مناسبات خاصة، والتعبير الفردى لشخصية كل فرد.

- تعكس أزياء كل عصر ملامح الوضع الحضارى والسياسى والاقتصادى والدينى للمجتمع، فى ذلك العصر.
- توجد اختلافات واضحة بين أزياء أفراد المجتمع الواحد، وأزياء المجتمعات المختلفة.
- تنتقل العادات الملبسية من جيل إلى جيل، ومن مجموعة إلى أخرى فى مجتمع واحد، من مجتمع إلى آخر.
- تتغير الأزياء فى المجتمع تبعاً لتطوره اجتماعياً واقتصادياً ودينياً.
- إن المحافظة على نماذج لأزياء وملابس العصور التاريخية، واستعمال بعض خطوطها فى الأزياء الحديثة هو إحياء للتراث القومى، وإثراء لمصادر البحث عن ثقافات الشعوب.

(ب) الجوانب الاجتماعية والنفسية للملابس:

- إن ما يرتديه الفرد من ملابس يعبر عن مستواه الاجتماعى.
- إن وظيفة الفرد أو نوع عمله يحتم عليه مظهراً معيناً من الملابس، لا يمكن تجاهله.
- تعكس الملابس فكرة الفرد عن ذاته وعن شخصيته.
- كثيراً ما يكشف ما يرتديه الفرد عن حالته النفسية والمزاجية فى لحظة من اللحظات.
- الملابس كمظهر من مظاهر الفرد، تستطيع أن تكسبه احترام الغير وتقربهم منه، أو احتقارهم وبعدهم عنه.

(جـ) الملابس كوسيلة تعبير جمالية وفنية:

- تستعمل الملابس لإخفاء عيوب الجسم وإبراز محاسنه وجماله.
- تعتبر الأزياء مجالا مهماً تطبق فيه الأسس الفنية والجمالية.
- يستطيع مصمم الأزياء أن يعبر عن أحاسيس ومشاعر معينة فى الزى الذى يصممه، عن طريق الخطوط والألوان ونوع الأقمشة المستعملة فى التصميم.
- يعتبر اختيار وتصميم الأزياء من أهم وسائل الارتقاء بالتذوق الفنى والجمالى عند الأفراد.
- التذوق الملبسى هو انعكاس لإحساس الشخص بالمكونات الفنية، وتطبيق الإحساس على ما يختاره من ملابس.

- يتأثر التذوق الملبسى عند الأفراد بالتعليم، وبتدريب حاسة الفرد على رؤية عناصر الفن والجمال فى الأشياء.

(د) الجوانب الاقتصادية للملابس والأنسجة:

- تتأثر أنماط استهلاك الأفراد من الملابس والأنسجة بالكميات، والأنواع المنتجة، والمتوافرة منها فى السوق.
- تتأثر صناعة المنسوجات والملابس بأنماط الاستهلاك الفردية والأسرية فى المجتمع.
- إن استجابة الأفراد للمودة ينتج عنها اتجاهات معينة فى التصنيع والإنتاج، فى مجال الملابس والأنسجة.
- تتدخل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى كمية، وأنواع ما ينتج ويعرض فى الأسواق من ملابس وأنسجة.
- يسهم التطور السريع فى وسائل الاتصال بين دول العالم فى انتقال المودة بين الشعوب، وبالتالى فى تكاليف الكساء فى الأسرة.
- إن وجود ترابط وتفاهم بين المنتج والمستهلك فى مجال الملابس والأنسجة يوفر كثيراً من الخسائر، التى قد تنتج عن إنتاج أنواع أو أذواق تخالف ما يريده المستهلك.

(هـ) الجوانب الطبيعية للملابس والأنسجة:

- تعمل الأنواع المختلفة من الملابس والأنسجة على سهولة تكيف الجسم مع الطبيعة المحيطة.
- يتوقف إحساس الفرد بالراحة بالنسبة لما يرتديه من ملابس على: النسيج المستعمل، وطريقة التفصيل، ومناسبة الموديل للجسم وللأنشطة التى يقوم بها.
- تؤثر الحالة الصحية والجسمية للفرد على ما يختاره من ملابس للمناسبات المختلفة.
- يتوقف ما يعتبره الفرد مريحاً من الملابس على السن والمناخ الذى يعيش فيه.

(٢) طبيعة الأنسجة والملابس

(أ) الأنسجة:

- تختلف مواصفات الألياف المستخدمة فى صناعة الأنسجة تبعاً لمصادرها المختلفة.

- للألياف مواصفات طبيعية وكيميائية، تؤثر في خصائص النسيج الذى تستخدم فى صناعته.
- تختلف الألياف عن بعضها البعض من حيث: الملمس، ودرجة النعومة، والطول، والمتانة، ودرجة تأثرها بالضوء والحرارة والرطوبة والشد.
- يستطيع التصنيع أن يتدخل لتغيير بعض مواصفات ألياف النسيج: إما بطرق طبيعية، أو كيميائية، وذلك لإنتاج مواصفات تناسب استعمالات وأغراضاً معينة.
- تنقسم ألياف النسيج تبعاً لمصادرها إلى: ألياف طبيعية، وألياف صناعية، وألياف معدنية.
- تنقسم ألياف النسيج الطبيعية حسب مصدرها إلى: ألياف نباتية، وألياف حيوانية، وألياف معدنية.
- تنقسم ألياف النسيج الصناعية حسب مصدرها إلى: ألياف صناعية محورة، وألياف صناعية تخلقية..
- إن الاختلاف الظاهر فى مظهر القماش إنما يرجع إلى: اختلاف نوع الألياف، والخيط وطريقة التركيب النسجية، وكذلك إلى التجهيزات التى يمر بها النسيج.
- تحول الألياف والخيوط إلى أقمشة بطرق مختلفة، مثل: النسيج، والحبك، والعقد، والضغط.
- تتعرض الأقمشة بعد مرحلة النسج إلى بعض عمليات؛ بهدف إكسابها خواص وصفات معينة، مثل: المناعة ضد الكرمشة أو ضد الاشتعال أو ضد الماء.. إلخ، وتسمى كل هذه العملياتبالتجهيزات.
- إن معرفة خواص ومميزات كل نوع من الألياف يسهل على المستهلك اتخاذ القرارات، بشأن اختيار ما يناسب منها لأغراضه المختلفة.

(ب) **الملابس:**

- تتوقف جودة أى قطعة ملابس على: الألياف المستعملة فى صناعتها، وطرق التجهيز والتصميم، والتفصيل، والتركيب المناسبة للغرض المطلوب.
- إن مناسبة التصميم المختار لنوع القماش وملمسه ومظهره يساعد فى عملية التفصيل والتركيب.

- توجد مجموعة قواعد ومبادىء أساسية، تتبع فى تفصيل وحياكة الملابس المختلفة.
- هناك أكثر من طريقة لتفصيل الملابس منها استعمال باترون جاهز، أو رسم باترون؛ تبعاً لمقاسات الجسم أو التفصيل على المانيكان.
- إن مراعاة النسيج عند التفصيل تعتبر من أهم عوامل ضبط الملابس عند صناعتها.

(جـ) اختيار الملابس:

- يتوقف اختيار كل فرد لملابسه على مجموعة عوامل، منها: احتياجاته، وقدراته المالية، وسنه، ومركزه الاجتماعى، وطبيعة عمله، والظروف الجوية التى يعيش فيها، وما يؤمن به من قيم ومعتقدات.
- يتأثر ذوق الفرد فى اختيار ملابسه بالمودة وبذوق من يحبهم ويحترمهم من أفراد.
- تلعب وسائل الإعلام والدعاية دوراً كبيراً فى توجيه وقيادة الناس، بالنسبة لما يختارونه من ملابس.
- قد يتوقف اختيار الفرد لقطعة من الملابس على البيانات والإرشادات المرفقة بها من حيث التركيب وطريقة الاستعمال والعناية.

(د) العناية بالملابس والأنسجة:

- يتوقف جمال مظهر الملابس وبقاؤها مدة طويلة صالحة للاستعمال على مدى عناية الفرد بها، والطريقة التى يتبعها فى المحافظة عليها.
- تسهم مصانع صناعة الملابس والأنسجة فى توفير التعليمات والإرشادات للمستهلك؛ للمحافظة على الأنواع المختلفة من الملابس والمفروشات، وعليه أن يتبع تلك التعليمات بدقة.
- تتوافر فى السوق مواد مختلفة لغسل وتنظيف الملابس، وعلى المستهلك دراسة مميزات وطرق استعمال كل منها؛ ليؤدى استعمالها إلى أحسن النتائج المرجوة.
- تختلف طرق غسل وكى أو تنظيف الملابس، حسب الأنسجة المصنوعة منها، والتجهيزات التى مرت بها أثناء التصنيع.

(هـ) دور المستهلك:

- يستطيع المستهلك إذا تمسك بحقوقه أن يؤثر على كمية ونوعية ما ينتج من ملابس وأنسجة، وعلى ما تقدمه المصانع من بيانات توضيحية خاصة بطرق الاستعمال والعناية.
- إن إقبال المستهلك على نوع معين من الأقمشة أو الملابس، هو دليل على رضاه عن هذه السلعة، وهذا يدفع المنتج لإنتاج المزيد منها.

خامسا: المسكن، تأثيثه وفرشه وأدواته

(١) أثر المسكن على الأفراد

(أ) جسميا ونفسيا:

- يهيىء المسكن المكان المطلوب للنمو الجسمي والعاطفي للأفراد وللأسرة.
- يتأثر نمو الأفراد الجسمي والسيكولوجي بمواصفات المكان الذى يعيشون فيه، وذلك يتضمن: الحرارة والرطوبة، والإضاءة، والتهوية، والروائح، والمناظر الطبيعية والجمالية، وتوفر الخدمات الأساسية بالقرب منه.
- إن درجة حرارة المسكن والتهوية فيه، وكذلك درجة الرطوبة توثر على درجة فقدان الجسم لحرارته، وبالتالى على درجة إحساسه بالراحة.
- يؤثر تصميم المسكن وتوزيع الأماكن المخصصة به لأنشطة الأسرة المختلفة على سهولة المحافظة على نظافته وترتيبه، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض.
- يتأثر التذوق الجمالى عند أفراد الأسرة بما يشاهدونه فى المسكن من لمحات فنية وجمالية.
- يتأثر النمو العقلى للأفراد بما يتوفر فى المسكن من موارد ثقافية، وبما يحتويه من عناصر جمالية.
- إن العناصر الجمالية التى تستخدم فى تأثيث وفرش البيت، مثل: الألوان والتصميمات والتنسيق والترتيب، كلها تسهم فى الإقلال من الشعور بالتعب عند الأفراد.
- يعتبر استخدام الألوان فى البيت عاملا جماليا، وفى الوقت نفسه عاملا نفسيا يؤثر على أفراد الأسرة.

(ب) اجتماعياً:

- يوفر المسكن المكان المناسب لنمو الأفراد اجتماعيا، ويتيح فرص التفاعل والمشاركة بين أفراد الأسرة الواحدة.
- تتأثر الأسرة بالأسر المجاورة لها فى المسكن وبالتالى تؤثر فيها، وينتج عن هذا تكون صفات مميزة للأحياء السكنية.
- يستطيع الفرد أن يحكم على المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسر، فى حى من الأحياء من مجرد النظر إلى مساكن هذا الحى.

(٢) عوامل تؤثر على مسكن الأسرة

(أ) العامل الإنسانى:

- يتيح المسكن للإنسان أن يشبع حاجاته الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية.
- يحتاج الفرد لمكان يحميه ويأويه ويوفر له حريته الشخصية، ويتيح له فرصة أداء أعماله، وهذه هى وظيفة المسكن.
- يتوقف اختيار نوع المسكن حسب: عدد أفراد الأسرة، ومستواهم الاقتصادى، وأنواع الأنشطة التى يمارسونها، وكذلك ما يؤمنون ويعتزون به من قيم.
- تختلف احتياجات الفرد والأسرة بالنسبة للسكن، من مرحلة إلى أخرى من مراحل العمر والنمو.
- يعبر الفرد وتعبر الأسرة ـ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ـ عما تؤمن به من قيم خلال اختيارها لنوع السكن وأثاثه ومفروشاته.
- تختلف تصميمات المساكن من بلد إلى آخر، تبعا للظروف الجوية والبيئية لكل بلد.
- تؤثر الموارد المتاحة للدولة على ما تنفقه من أموال على المساكن والشوارع والحدائق والتسهيلات البيئية الأخرى.
- إن التمدد العمرانى يتأثر فى سرعته ونوعيته بالزيادة المتوقعة، فى عدد سكان كل دولة.

- تساعد الأساليب التكنولوجية الحديثة على مواجهة الحاجة المتزايدة؛ لبناء المساكن بسرعة وبكفاءة عالية.
- إن البيئة المحيطة بالسكن هى حصيلة عناية واهتمام كل أسرة بها، وكل أسرة تسهم فى جمال هذه البيئة أو قبحها.

(٣) تصميم المسكن

- التصميم هو خلاصة عوامل متعددة، منها: اللون، والشكل، والخط، والملمس، والمساحة، والضوء.
- تستخدم مبادىء الفن الأساسية كوسائل لعمل تصميم جميل.
- من مبادىء الفن التى تساعد فى تأثيث وفرش المسكن: التوازن ـ التناسب ـ الإيقاع أو الترديد ـ التركيز ـ الانسجام.
- الاختلاف فى الوحدة من أهم المبادىء التى تستخدم فى فرش البيت.
- عند تأثيث وفرش البيت.. تراعى الأسرة المبادىء الفنية، وتراعى أيضاً الجانب النفعى والعملى لكل حجرة ولكل قطعة أثاث.
- بالقدر الذى يوفر فيه تصميم البيت راحة لأفراد الأسرة، بالقدر الذى يعتبر تصميماً جيداً.

(٤) تأثيث المسكن وأدواته

- إن أثاث وأدوات المنزل هى وسائل لتحقيق راحة أفراد الأسرة وسعادتهم.
- يعتمد اختيار أثاث البيت ومفروشاته وأدواته على: حاجات الأسرة، والرغبات الفردية للأفراد، ومدركاتهم عن التصميم ومبادئه.
- إن توفير الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة يساعد ربة الأسرة على توفير الوقت والجهد، اللازمين لأداء الأعمال المنزلية.
- إن معرفة الفرد أو الأسرة بأنواع وطرز الأثاث والمتوفر فى السوق من مفروشات، يمكنه من اختيار أثاث مناسب للأسرة، بحيث تتوافر فيه الجوانب الجمالية والاقتصادية.

- تعتمد كفاءة أى جهاز أو أداة من أدوات المنزل على: تصميمها، وطريقة صنعها، والمواد المستعملة فى صناعتها ومناسبتها للعمل، وكذلك طريقة الاستعمال؛ أى مدى الصيانة والعناية فى تشغيلها.
- إن شراء الأدوات والأجهزة من الأماكن والمحلات المعروفة قد يضمن للمستهلك جودة الصناعة وتوفر الصيانة وقطع الغيار لها.
- ليس كل جديد فى السوق من أدوات وأجهزة هو بالضرورى لازم لكل بيت، فإن ماتحتاجه الأسرة مرتبط بظروفها الخاصة.
- إن ترتيب وتخزين الأدوات والأجهزة المنزلية يزيد من سهولة استعمالها، ويشجع ربة البيت على مداومة استخدامها.

(٥) الإدارة والمسكن

- إدارة المسكن تعنى اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد طرق استعمال الموارد المادية والبشرية، فيما يتعلق باختيار وتأثيث المسكن.
- المسكن نفسه يعتبر مورداً من موارد الأسرة، يسهم فى تحقيق أهداف الأسرة والأفراد.
- إن تخطيط مراكز عمل بحيث يتوفر فيها المواصفات اللازمة لأداء الأعمال المختلفة، هو جزء مهم من تأثيث وتنسيق المسكن.
- إن الرغبة فى تبسيط خطوات العمل؛ بحيث توفر الوقت والجهد اللازم للقيام بشئون الأسرة قد تتحقق، عن طريق ترتيب أثاث البيت، وتوفير أماكن التخزين المناسبة.

(٦) السلامة فى المسكن

- لضمان عدم وقوع حوادث فى المسكن.. تراعى الأسرة مجموعة احتياطات فى اختيار المسكن وأثاثه وأدواته، وكذلك فى طريقة ترتيب وتنسيق الأثاث والأدوات به.
- إن أغلب ما يقع للأفراد من حوادث فى البيت يكون نتيجة إهمال يمكن تداركه.
- تقع معظم الحوادث فى البيت فى المطبخ.

- معرفة ربة البيت بالمبادىء الأولية للإسعافات الأولية تحمى أفراد الأسرة من مضاعفات الحوادث البسيطة، التى تقع فى البيت.
- إن اتباع التعليمات المرفقة بالأجهزة المنزلية بدقة، هو شرط أساسى لمنع الحوادث الناجمة عن سوء استعمال هذه الأجهزة.
- التأمين وسيلة تعتمد عليها الأسرة والأفراد لتعويض الخسائر، التى قد تنجم عن بعض الحوادث أو السرقات فى البيت.

ثلاثة مدركات أو مفاهيم أساسية

إن المتتبع لما ورد من مدركات ومفاهيم وتعميمات أساسية يلاحظ ـ دون شك ـ مدى التداخل والترابط بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المختلفة. وقد نستخلص من كل هذه المدركات والتعميمات ثلاثة مفاهيم رئيسية، تشترك فى كل المجالات، وتسهم بدور فعال فى تطوير وتحسين حياة الأفراد والأسرة والمجتمع. وهذه المفاهيم هى:

- النمو الإنسانى والعلاقات البشرية.
- القيم والمعتقدات.
- الإدارة.

وهذه المفاهيم الثلاثة مجتمعة تعطى للقارىء فكرة عامة عن تكوين علم الاقتصاد المنزلى، وعن مجالات اهتماماته المختلفة، وترابط هذه المجالات، وما يرد فى كل منها من مدركات أو مهارات. وتستطيع مدرسات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) استنباط عديد من المدركات والتعميمات حول هذه المفاهيم فى كل مجال من مجالات الاقتصاد المنزلى؛ ليدركن بأنفسهن هذا التكامل والترابط بينها.

وأود أن أكرر أن ما ورد هنا من مدركات وتعميمات هو مجرد بداية على الطريق، وعلى المهتمين بالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) مواصلة الجهد فى سبيل استنتاج واختيار مزيد من تلك المدركات والتعميمات، فى كل مجال من مجالات هذا العلم.

- والأمل أن تتطور مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) فى مراحل التعليم المختلفة، وتبنى حول مجموعة مختارة من المفاهيم المدركات؛ مما يحقق التكامل والترابط، ليس فقط بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)م المختلفة، بل لعله يكون بداية ترابط وتكامل بين العاملين والمهتمين بهذا العلم على كافة المستويات، فى سبيل تحقيق أهدافه، فى توفير حياة أفضل للأسرة المصرية والعربية وللمجتمع.

أهمية التدريس بناء على مدركات ومفاهيم أساسية

دور المفاهيم والمدركات فى التدريس:

لاشك أن هناك مجموعة عوامل وتغيرات، دفعت العاملين فى ميادين التربية والتعليم إلى الرغبة فى تركيز المعلومات فى كل علم . ولعل من أوضح هذه العوامل ذلك الانفجار المتزايد فى المعارف والعلوم؛ فمنذ مائة أو حتى خمسين عاماً، كان من الممكن أن يأمل أى شخص فى أن يعرف كل شئ عن مجال دراسة معين، ويدرك إلى جانب ذلك المجال بعض المعلومات عن غيره من مجالات الدراسة الأخرى. ولكن فى عصرنا لم يعد هذا ممكناً، ومثل هذه المحاولة ستؤدى إلى معرفة بعض حقائق متفرقة لا معنى لها ولا ترابط بينها، ولا تجدى معرفتها فى مواجهة الحياة المعاصرة السريعة التغيير. لذلك.. فإن محاولة تنظيم المعارف والمعلومات فى فئات محددة، أو بمعنى آخر تبويبها تحت مفاهيم أساسية، يمكن العاملين بأى ميدان دراسة من الإلمام بالأفكار الرئيسية، التى يبنى على أساسها ميدان دراستهم، وبهذا يستطيعون التحكم فيه والتقدم به، عن طريق البحوث التى يقومون بها، والتى ترتبط بهذه المفاهيم الأساسية وعلاقاتها.

ومن الأسباب الأخرى التى تدفعنا إلى الاهتمام بدراسة وتحليل المفاهيم الأساسية ـ خاصة فى مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ـ تحول موقع هذا العلم فى السلم التعليمى ووصوله لمستوى الجامعة، وعدم توقفه عند تعليم بعض المهارات اليدوية؛ بمعنى آخر ازدياد الاهتمام بالقواعد والقوانين وراء العمل، وليس فقط بكيفية أداء الأعمال. ومع زيادة التكنولوجيا الحديثة التى تؤثر فى حياة الأفراد والأسرة.. كان لابد من الاهتمام بدراسة العلاقات، بين ما يدرس فى المجالات المختلفة للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وما يدرس فى العلوم والفنون والآداب، التى يشتق منها كثير من المعارف والمعلومات.

ثمة سبب ثالث من هذه العوامل، هو ضرورة فهم الترابط والتكامل بين العناصر الثلاثة الرئيسية، التى تبنى على أساسها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) كعلم تطبيقى، كما ورد من قبل، ولا يمكن تحقيق هذا التكامل إلا بناء على تحديد واع لأهم المفاهيم، التى تكون فى مجموعها محتوى هذا العلم.

إن التركيز على المفاهيم الأساسية يسهل، بل وقد يضمن انتقال أثر التعليم من المدرسة والفصل إلى البيت والبيئة والمجتمع ، وبالتالى فهو يشجع استمرار التعلم حتى خارج المدرسة.

إن تحديد المفاهيم والمدركات الأساسية يمكن الدارس من تذكر مضمون ما درسه؛ فبدلاً من مجموعة حقائق متفرقة، يكفى أن يتذكر فكرة كبيرة موحدة.

إن القدرة على التعميم السليم الواعى تنمى فى المتعلم القدرة على التفكير المنطقى، وعدم التسرع فى اتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام؛ فهو يتعود الملاحظة الدقيقة وإيجاد العلاقات والربط بين المواقف والأحداث، والاستنتاج المسبب، والتنبؤ المدعوم بالحقائق والحيثيات الدقيقة.

كيف ندرس بطريقة المفاهيم والمدركات؟

يمكننا تلخيص أسلوب التدريس الهادف إلى تكوين المدركات والمفاهيم الأساسية عند التلميذ Conceptual Teaching ، أنه يتضمن تعليم التلاميذ الجمع والتعميم بين الأشياء والأحداث المتشابهة وجمعها فى فئة واحدة، والتفرقة بين الفئات المختلفة للأشياء أو الأحداث. وعلى التلميذ أن يستجيب الاستجابة نفسها لأفراد المجموعة الواحدة، وأن يستجيب استجابة أخرى مخالفة بالنسبة للمجموعات غير المتشابهة.

فإذا أردنا تعليم طفل مفهوم الاحمرار أو الزرقة، يجب أن نقدم إليه مجموعة أشياء ذات أشكال مختلفة، ومن أحجام متعددة، ومن مواد مختلفة الملمس، ولكنها كلها ـ أى كل الأشياء المقدمة للطفل ـ تشترك فى صفة واحدة هى أنها حمراء اللون؛ فمثلاً قد نقدم للطفل بعض الأوراق والكتب والأقمشة والملابس، وصورة بها قرص الشمس عند الغروب ... إلخ، فإذا تعرف التلميذ هذه الصفة العامة لتلك الأشياء على أنها الاحمرار أو اللون الأحمر، يمكننا أن نقول إنه قد توصل إلى تعميم يجمع بين تلك الأشياء المختلفة. ولكن لكى نتأكد من أنه اكتسب وكون مفهوم الاحمرار فعلاً.. عليه أن يمر بمرحلة ثانية، وهى أن نقدم له أشياء من ألوان مختلفة، وعليه أن يميز ويفرق بين ما هو أحمر وما هو غير ذلك، فإذا نجح فى كل من عملية التعميم والتفرقة نقول إنه قد كون مفهوم اللون الأحمر أو الاحمرار.

ولا يمكن أن يتكون المفهوم نتيجة التعرض لموقف واحد، بل لابد من تكرار المواقف التى تتيح للمتعلم فرص التعليم وفرص التفرقة بأساليب مختلفة، وفى مجموعات غير متشابهة؛ بحيث نضمن تكون المفهوم فعلا.

نأخذ مثالاً آخر على طريقة تعليم المدركات والمفاهيم وليكن على مستوى أعلى بكثير من المثال السابق. عند دراسة طلبة كلية الطب لأجهزة رسم القلب وقراءة الرسومات المختلفة، التي تبين نبضات القلب السليم وغير السليم.. فلابد أن يرى الطالب رسماً لقلب مصاب بانسداد في الشرايين، وآخر لقلب مصاب بذبحة صدرية، وآخر لقلب مصاب بحالة هبوط. ويوضح له الأستاذ في كل حالة العلاقات والدلالات المميزة لكل رسم، ولكل حالة من حالات القلب. ولكن لا يكفي أن يرى الطالب رسماً واحداً لكل حالة، بل لابد أن يرى مجموعة كبيرة من رسوم تبين القلب السليم، وغير السليم. ثم يرى مجموعة رسوم تمثل كل حالة من الحالات الأخرى؛ بحيث يستطيع أن يميز رسوم كل حالة من بين مجموعة رسوم مختلفة. وهكذا وبتكرار فرص التعميم بين الرسوم المختلفة التي تدل على حالة معينة من حالات القلب، والتفرقة بين رسوم تدل على حالة أخرى ، يستطيع طالب الطب تشخيص الحالة التي تعرض عليه. ونستطيع عندئذ أن نقول إنه قد كوّن مفهوماً لرسم القلب لكل حالة من الحالات.

وصعوبة تدريس المفاهيم والمدركات ـ خاصة المدركات الصعبة أو المركبة ـ لا ترجع إلى طريقة التدريس ، فالإجراء واحد كما سبق ، ولكن الصعوبة ترجع إلى عدم إمكانية توفير الأمثلة الكافية، التي تساعد التلميذ على التعميم والتفرقة أو التمييز . وأحياناً ترجع الصعوبة إلى اختلاف آراء المتخصصين على صفات موحدة للفئات المتشابهة، أو تحديد تلك الفئات وتعريفها بدقة.

دور التعميمات في التدريس

عندما يخطط المدرس دروسه ـ عليه أن يحدد أهم الأفكار التي يتضمنها درسه، ويبلور هذه الأفكار على صورة مفاهيم ومدركات. وكثيراً ما يحتوي الدرس على عدد كبير من المفاهيم والمدركات ، وعلى المدرس في تلك الحالة التفضيل بينها والتخطيط للتركيز على عدد محدود منها، يحتوي المفهوم الواحد ـ وأحياناً ـ على مجموعة مفاهيم فرعية أو ثانوية، وعلى المدرس أن يحددها أيضاً. وقد يكون التلاميذ على دراية سابقة ببعض هذه المدركات والمفاهيم وقد تكون جديدة عليهم، وعلى المدرس معرفة مدى إلمام التلاميذ بتلك المفاهيم وأبعاد علمهم بها.

من المفاهيم الأساسية التي قررها المدرس، عليه أن يحدد عدة تعميمات، تشكل في مجموعها خلاصة ما سيتعلمه التلاميذ في الدرس. وأحياناً يبدأ المدرس بوضع هذه التعميمات، ثم يحلل ما بها من مفاهيم أساسية، وبناءً على ذلك يخطط درسه.

بعد تحديد المفاهيم المدركات والتعميمات الأساسية التي سيخطط على أساسها الدرس، يحدد المدرس مجموعة أهداف مرتبطة بتلك المدركات، ويأمل أن يحققها خلال هذا الدرس، ولكي تكون تلك الأهداف صالحة كأهداف للتدريس، يجب أن تتصف بالدقة والتحديد؛ بحيث يمكن قياس مدى تحقيقها في نهاية الدرس. والحديث عن الأهداف يستحق وقفة طويلة لاتتسع لها هذه الدراسة.

الخطوة التالية في تخطيط الدرس، هي *اختيار مجموعة أنشطة أو خبرات تعليمية، يعتقد المدرس أنها تساعد التلاميذ على استيعاب المفاهيم الأساسية في الدرس، واستنتاج التعميمات المنشودة*. ومعنى ذلك أن التعميمات لا تعطى للتلاميذ، بل على المدرس أن يساعد التلاميذ على تكوين المدركات وصياغة التعميمات بأنفسهم، وذلك تحت قيادته وتوجيهاته؛ فهو يعاونهم على رؤية وملاحظة العلاقات بين المدركات؛ مما يسهل لهم استنتاج التعميمات. ولا ضرر هنا من تكرار القول بأن المفاهيم لا تتكون بسرعة، وتحتاج إلى وقت وممارسة لكي تنمو وتعمق .

مثال:

لو افترضنا أن مدرسة تربية أسرية (اقتصاد منزلي) تخطط لدرس عن تخطيط الوجبات.. فلا شك أن هناك عديداً من التعميمات، التي يتضمنها هذا الدرس. ولو أخذنا على سبيل المثال واحداً من هذه التعميمات، وليكن... «إن التخطيط قبل إعداد الوجبة يوفر الوقت والمجهود»، لرأينا أن هذا التعميم يتضمن مجموعة مدركات أساسية، هي: التخطيط ـ إعداد الوجبة ـ الوقت ـ المجهود. إذاً على المدرسة أن تخطط في درسها أنشطة تعليمية لتوضيح هذه المدركات الأربعة؛ فمثلاً يمكنها أن تكلف مجموعة من التلميذات بإعداد وجبة بسيطة، وتكلف مجموعة أخرى من التلميذات بمراقبة تحركات المجموعة الأولى، وكذلك الوقت الذى يستغرقنه في إعداد الوجبة. وبعد ذلك يمكنهن عمل رسم تخطيطي لتحركات التلميذات، أثناء إعداد الوجبة، وبعد دراسة هذا التخطيط تتولى مجموعة أخرى إعداد الوجبة

نفسها، ولكن بعد أن يخططن لعملهن بهدف توفير الوقت والمجهود. وبعد إتمام الوجبة تقارن المدرسة مع تلميذاتها الوقت والخطوات، التي استغرقها إعداد الوجبة في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية. وأثناء هذا الدرس يزيد مفهوم التلميذات لمعنى التخطيط والوقت والجهد، وقد يتبع ذلك مناقشة جماعية، يتاح للطالبات خلالها سرد بعض الخبرات الخاصة، التي تعكس فهمهن لمعنى التخطيط وتوفير الوقت والمجهود. وتدريجياً تستخلص التلميذات العلاقة بين هذه المدركات، ويتوصلن لقاعدة مفيدة يمكن تطبيقها في حالات مستقبلة، وهي أن التخطيط قبل أداء الأعمال يوفر الوقت والجهد. ويجب التحذير من (تحفيظ) التلميذات هذه القواعد والتعميمات دون فهم؛ لأنها في تلك الحالة تفقد معناها، وتصبح مجرد عبارات ترددها التلميذة في امتحان، وقد لا تستفيد منها في حياتها العامة.

وعند محاولة التلميذات صياغة التعميم.. فإنهن ـ في العادة ـ لا يستطعن صياغته بالصورة الكاملة التي تريدها المدرسة، التي عليها في هذه الحالة أن تشجعهن في الأسلوب والصياغة، وأن تقودهن للتعبير السليم. ولكن على المدرسة أن تتأكد أن ضعف صياغة التعميم هو نتيجة ضعف لغوى، أو عدم قدرة على التعبير، وليس ناتجا عن سوء فهم للمدركات المتضمنة وعلاقات بعضها ببعض. أما إذا شعرت أن ضعف الصياغة ناتج عن عدم فهم المدركات وعلاقاتها، فعليها أن تحاول إعادة التدريس مرة أخرى.

أسئلة تساعد على استخلاص التعميمات

على المدرسة أن تختار الأسئلة، التي تساعد التلميذات على رؤية العلاقات بين المدركات، وبذلك يستطعن التوصل إلى استخلاص واستنتاج تعميمات سليمة.

وفيما يلي وصف لعدد من تلك الأسئلة، يتبعها مثال لكيفية استعمالها.

١ـ تركز الأسئلة أولاً على الأحداث الجارية في الفصل؛ بمعنى أن الإجابة عنها تكون مشتقة من تلك الأحداث.

٢ـ أسئلة تطبيقية بمعنى دعوة التلميذات لاكتشاف وإيجاد أحداث مشابهة، لما يجرى الحديث بشأنه في الدرس، ولكن من خبراتهن الخاصة.

٣ـ أسئلة توجه التلميذات لرؤية وملاحظة علاقات معينة، مثلاً: ما السبب وما النتيجة، أو ماذا يحدث لو حصل كذا.. إلخ.

٤ـ أسئلة تدعو التلميذات لصياغة استنتاج أو تلخيص ما فهمنه من الدرس.

٥ـ أسئلة تدعو التلميذات لفحص استنتاجاتهن، ومناقشة مدى صحتها، وهل هى عامة ويمكن تطبيقها فى حالات جديدة مشابهة لما دار فى الفصل.

٦ـ أسئلة تدعو الطالبات لشرح وتبرير استنتجاتهن.

مثال:

أخذ هذا المثال من درس، استخدم فيه دليل الأسئلة السابق لمساعدة التلميذات فى استنتاج وصياغة تعميد ات خاصة بالدرس. كانت الوحدة التى تدرس عن تأثيث وفرش البيت، وكان الدرس عن القيم التى تؤثر على اختيار الأفراد لأثاث وفرش البيت.

١ـ بدأت المدرسة الدرس بمراجعة ما سبق مناقشته ـ فى الدروس السابقة ـ من عوامل، تراعيها الأسرة، عند اختيار أثاث وفرشين البيت . وأنه قد سبق «لنا القول؛ أن أثاث وفرش البيت يتم فى ضوء: (أ) عدد أفراد الأسرة، (ب) أعمارهم، (جـ) جنسهم، (د) ميولهم ورغباتهم، (هـ) الأنشطة التى يمارسونها فى البيت، (و) دخل الأسرة. وكذلك ناقشنا بعض المبادئ الفنية والجمالية التى نراعيها فى تأثيث البيت.. ولكن الواقع أن هناك عاملاً آخر لم نناقشه بعد، ويتدخل تدخلاً كبيراً فى اختيار أثاث البيت، وطريقة فرشه وتجميله.. ذلك أن لكل منا أشياء يحبها ويقدرها، وتتدخل تلك الأشياء فى اختياره لأسلوب حياته. إن ما نحبه وما نقدره من أشياء أو أفكار يتدخل أيضاً فى اختيارنا لأثاث البيت وفرشه. والآن سنستمع لزميلتين منكن تؤديان هذا المشهد التمثيلى، ونحاول أن نستنتج الأشياء أو الأفكار التى تحبها وتقدرها الأم، والتى يمكن أن تتدخل فى اختيارها لإثاث البيت.

٢ـ (المدرسة قد أعدت مسبقاً مشهداً تمثيلياً، تقوم طالبتان بأدائه: واحدة تمثل دور الأم، والأخرى تمثل دور ابنتها التى تبلغ من العمر حوالى خمسة عشر عاماً) ، يستغرق دقيقتين فقط ، البنت تخاطب أمها وهى ممسكة بزجاجة عطر قديمة وفارغة.

البنت: ماما، لماذا تحتفظين بهذه الزجاجة القديمة؟ إنها عبء فى التنظيف حيث تجمع الأتربة وهى فارغة، وكذلك فهى قبيحة الشكل، يعنى لو كانت جميلة كنت قلت إنك محتفظة بها كتحفة فنية.. لكن دى ولا حاجة.. سأضعها فى صندوق القمامة.

الأم: إياك ترميها فهى غالية عندى جداً، ليس لثمنها، ولكن لأن أباك قد أهدانى هذه الزجاجة فى فترة خطوبتى، وأنا محتفظة بها منذ ذلك الحين. وكيف تقولين إنها قبيحة.. إنها فى نظرى جميلة جداً.

٣ـ مناقشة تتبع المشهد التمثيلى:

س ١ : (حسب القائمة السابقة)

ماذا تقدر هذه الأم؟

ج : إنها تقدر علاقتها بزوجها.

إنها رومانسية أو تقدر العواطف.

المدرسة: إن ما نقدره ونعتز به من أشياء أو أفكار يعرف باسم «القيم».

س ٢ : هل يعرف أحد منكن أشخاصاً لهم القيم نفسها التى عند هذه الأم؟ من تحدثنا منكن؟

ج: التلميذات يتجاوبن ويسردن بعض القصص من خبراتهن.

س ٣ : ما سبب تقدير الأم لتلك الزجاجة؟

ج: التلميذات يجبن إجابات مختلفة، منها:

ـ ربما كان زوجها قد أعطاها لها فى مناسبة خاصة.

ـ ربما كانت أول هدية من الزوج لزوجته.

المدرسة: يعنى زجاجة العطر الفارغة ليس لها قيمة فى حد ذاتها، وإنما ما تحمله من معنى هو الذى له قيمة.. فلنحاول دراسة بعض تلك القيم.

٤ـ مواقف تمثيلية أخرى، تنعكس فيها بعض القيم التى تؤثر على اختيار فرش البيت. كل موقف منها يستغرق دقيقة واحدة.

٥ـ مناقشة وأسئلة بعد كل موقف.

س ١ : ما القيم التى تتضح فى هذا الموقف؟

س ٢ : هل تعرفن من يحمل هذه القيم نفسها ؟

ج: ....

٦ـ مناقشة : هل نسينا أى قيم أخرى قد تؤثر على اختيار أثاث وفرش البيت.

ج: ....

٧ـ س٣: من أين تأتى هذه القيم ؟ ولماذا يقدر بعض الناس الجمال، بينما يقدر بعضهم الآخر الراحة والغنى ...إلخ.

ج: من البيت والمحيطين بنا فى الأسرة أو من أناس نعتبرهم قادة أو مثلا أعلى لنا.

٨ـ مدرسة: فلنحاول الآن أن نتخيل أنك شخصياً تبحثين عن سكن. فما أول الأشياء أو المواصفات التى تتطلعين إليها، سواء فى البيت ككل أم فى حجرتك الخاصة؟

مناقشة: أي القيم توجهك فى الاختيار؟

س ٣ : كيف تتدخل هذه القيم فى اختيارك ؟

ـ ما مصدر هذه القيم بالنسبة لك؟

ـ هل تتساوى درجة القيمة الواحدة عند كل التلميذات؟ لماذا تختلف ؟ كيف يؤدى هذا الخلاف إلى قرارات مختلفة بالنسبة لتأثيث البيت؟

٩ـ والآن دعونا نلخص ما تعلمناه فى هذا الدرس عن القيم، وعلاقتها بتأثيث البيت (س٤).

إحدى التلميذات تدون على السبورة تلخيص زميلاتها.

(أ) إن ما نؤمن به من أشياء (قيمنا) تتدخل فى اختيارنا لأثاث نفسها وفرش البيت.

(ب) كثير من الناس يشتركون فى القيم نفسها، ولكن درجات تلك القيم قد تتفاوت من شخص لآخر.

(جـ) يختلف الناس فيما يقدرونه من قيم؛ تبعاً لخبراتهم الخاصة، وتبعاً للناس الذين تعاملوا معهم وأعجبوا بهم، ولأن لكل فرد حاجاته وميوله الخاصة.

(د) يزيد فهمنا للأشخاص إذا قدرنا وفهمنا ما يؤمنون به من قيم.

١٠ـ والآن نعيد قراءة هذه الاستنتاجات، ونناقش مدى صحتها (مناقشة) س٥.

١١ـ س ٥ ,٦ هل يمكننا تطبيق هذه الاستنتاجات في مواقف أخرى من حياتنا (مناقشة) .

جـ ـ بعد ذلك أعطت المدرسة التلميذات ورقة بها مجموعة مواقف، وطلبت منهن تحليل ما بكل موقف من قيم. وسؤال عن القيم، التي تؤثر في اختيارنا لأثاث البيت ومفروشاته.

إن مهارة المعلم في تحليل مادة تخصصه ومعرفته للمفاهيم والمدركات الأساسية فيها تمكنه من تخطيط تدريسه على مستوى العام، أو على مستوى الفصل الدراسي، وكذلك تخطيط الوحدات والدروس؛ بحيث يركز على الأفكار المهمة، ويساعد تلاميذه على تكوين واستنباط هذه الأفكار؛ مما يجعل التعلم أكثر فائدة، وأكثر قابلية للتطبيق، وهذا يؤكد مفهوم التعلم المستمر.

الفصل السابع

التقييم

مقدمة
أنواع التقييم.
* أهداف التقييم التشخيصى.
* أهداف التقييم النهائى أو الشامل
مواصفات التقييم الفعال.
* ماذا نقيم.
* الفعالية والكفاءة
طرق التقييم.
* الملاحظة
* مقاييس التقدير
* تحليل التفاعل
* طرق التقييم الشفهية
* طرق التقييم المدونة
أنواع الاختبارات
أنواع الأسئلة الموضوعية
مواصفات الاختبار الجيد
إرشادات لتصحيح الاختبارات
ملفات التلاميذ التراكمية



التقييم

سبق أن تناولنا بالشرح مفهوم التقييم ، وفرّقنا بينه ومفهوم التقويم كما يستخدم في هذا الكتاب، وحيث إننا هنا نستكمل المهارات اللازمة للمعلم.. فإن قدرة المعلم على الحكم علي فعالية العملية التعليمية، وعلى المواقف التعليمية، وعلى النتائج والمخرجات، ومدى تماشى هذه المخرجات مع الأهداف المنشودة، وكذلك قدرته على تفسير تلك النتائج ومعرفة أسبابها كمًا ونوعًا.... كل هذا يقع تحت مهارة التقييم؛ لذلك نفرد هذا الفصل لمزيد من مناقشة هذا المفهوم، ونوضح أنواع التقييم، وأدواته، ووسائله، وطرقه، وشروطه مع عرض بعض التطبيقات.

عندما يقوم أى فرد منا بنشاط معين، فإنه يحاول أن يقدِّر بطريقة ما مدى نجاح أو فشل هذا النشاط، وأن يتبين نواحي القوة والضعف فيه، ويتعرف أسباب هذا النجاح أو الفشل. وكل عمل جاد لابد وأن يستتبعه قياس لمعرفة مدى نجاحه، ومدى تحقيقه للأهداف التى أقيم من أجلها.

والمواقف التعليمية، مواقف جادة، لها أهداف واضحة محددة، مستمدة من أهداف البرنامج التعليمى ككل... لذا فلابد أن يصاحب الموقف التعليمى محاولات مستمرة لمعرفة فعاليته، وتبين مدى تحقيقه للأهداف التى يسعى الموقف، والبرنامج ككل لتحقيقها.

والتقييم في العملية التعليمية هو تحديد فعالية هذه العملية؛ أى إن التقييم يهتم بكل جوانب العملية التعليمية؛ فهو يهتم بالتلاميذ، وبالمدرس، وبالإمكانات، وبالاجراءات وبالطريقة والأسلوب، وبكل ماهو ضمن هذا النظام المتكامل. والمتفق عليه أنه إذا بنى الموقف التعليمى،

وخطط للتدريس على أساس من المدركات والمفاهيم الأساسية، وعلى أهداف سلوكية واضحة ومحددة تصف نواتج التعلم المطلوب... عندئذ تصبح عملية التقييم جزءا لا يتجزأ عن هذه العملية.

وهناك فرق جوهرى بين التقييم والقياس فى العملية التعليمية، ولعله من الواضح أن القياس هو جزء من التقييم.. فإذا قال الطبيب إن درجة حرارة المريض تسعة وثلاثون درجة.. فهذا قياس لدرجة الحرارة.. أما عندما يستكمل الطبيب تقريره قائلاً... معني ذلك أن حرارة المريض مرتفعة عن الدرجة الطبيعية، وأنه مصاب بنوع من الحمى، ويحتاج لأدوية معينة.. فهذا تقييم للموقف. فبينما يهتم القياس بالكم، يهتم التقييم بالكم والنوع معاً.

وفي العملية التعليمية يهتم التقييم بجوانب هذه العملية في شمول وتكامل، وبتفاعل مكونات هذه العملية بعضها بالبعض الآخر، وعلاقة كل منها بالنتائج. بينما يقتصر القياس على درجات التلاميذ فى الاختبارات؛ أى يركز بالدرجة الأولى على التحصيل، ولذلك يجب ألا يؤخذ مفهوم التقييم على أنه اختبارات وامتحانات تخفيف التلاميذ، وتحدد الناجح منهم والراسب، بل يجب أن ينظر إليه على أنه مصدر للتغذية المرتدة، التى تفيد فى دفع عجلة العملية التربوية، وتحسين مستوى جوانبها المختلفة. وعلى ذلك يمكن تلخيص مفهوم التقييم فى أنه العملية، التى تعرف عن طريقها الإجابة عن التساؤلات التالية:

إلى أى مدى تتحقق الأهداف؟ وهل تسير العملية التعليمية فى مسارها الصحيح الذى ينتج عن تحقيق الأهداف المنشودة؟ ما العوامل التى أدت إلى تحقيق الأهداف، أو التى أدت إلى تحقيق الأهداف، أو التى أدت إلى عدم تحقيقها؟ كيف يمكن مراعاة هذه العوامل مستقبلاً؟ وتصدق هذه التساؤلات على مستوى الأهداف التدريسية، أو الأهداف التعليمية، أو الأهدافالتربوية.

أنواع التقييم:

التقييم من وجهة نظر الاتجاهات التربوية الحديثة، عملية مستمرة.. تحدث قبل التدريس وأثناءه، وبعد أن يتم. وفى كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم، وبالتالى تختلف وسائله؛ بمعنى أن التقييم يختلف تبعاً للسؤال المطلوب الإجابة عنه:

وبناءً على ذلك يقسم التربويون التقييم إلى:

١ ـ تقييم تشخيصى Diagnostic Evaluation .

وهذا ينقسم بدوره إلي:

(أ) تقييم قبلى Inital Evaluation.

(ب) تقييم تكوينى Formative Evaluation .

٢ ـ تقييم نهائى أو شامل Summative Evaluation.

أهداف التقييم التشخيصي:

(أ) التقييم القبلى:

لاشك أن المدرس ـ لكى ينجح فى عمله ـ فى حاجة لأن يعرف مستوى تلاميذه من حيث القدرات العقلية، والنضوج الانفعالى، ومدى استعدادهم للتعلم، وميولهم واهتماماتهم..إلخ. وهذه المعلومات تساعده فى تهينة البينة التعليمية المناسبة لإحداث التعلم المطلوب؛ بمعنى أن هذه المعلومات والبيانات تمكن المدرس من تخطيط تدريسه من حيث تحديد الماركات والتعميمات الأساسية، وتحديد الأهداف التدريسية؛ لتتماشى مع معلومات وقدرات التلاميذ الحالية، وكذلك اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية التى تتلاءم مع تلك الخصائص العقلية والحركية والوجدانية لهؤلاء التلاميذ.

وهذا ما يحصل عليه المدرس عن طريق الاختبارات القبلية.

وهناك هدفان للتقييم القبلى التلاميذ؛ فأحيانا يكون الهدف هو معرفة مستوى *معلومات أو مهارات التلاميذ*، التى تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد؛ أى معرفة المستوى البدنى للتلاميذ. والأسئلة فى هذا التقييم تتضمن معلومات أو مهارات وسيطة وسابقة لما سيرد فى الموضوع الجديد من معلومات ومهارات.

وأحياناً يكون هدف التقييم القبلى هو التأكد من *أن الموضوع المفروض تدريسه هو موضوع جديد بالنسبة للتلاميذ، ولم يسبق لهم دراسته*. وتكون أسئلة هذا النوع من التقييم مشابهة ـ إلى حد كبير ـ للأسئلة التى سترد فى نهاية تدريس الموضوع.

(ب) التقييم التكوينى:

وهو النوع الثانى من التقييم التشخيصى، ويهدف هذا النوع من التقييم إلى إعطاء المدرس تغذية مرتدة ـ أولاً بأول ـ عن مدى تقدم التلاميذ، وعن أخطائهم، وعن مستوى تحصيلهم؛ أى يعطيه معلومات عن مدى تحقيق التلاميذ للأهداف بصورة مستمرة.

تبين هذه التغذية المرتدة للمدرسة مواطن الضعف عند التلاميذ، فيحاول تداركها ومعالجتها أولاً بأول، وقبل أن يفوت الأوان ويتعرف المدرس كذلك مدي مناسبة أسلوبه فى التدريس والنشاط التعليمي الذى يستخدمه، وهل هو النوع الملائم من الأنشطة أم لا.. وبناءً على ذلك يستطيع تعديل أو تغيير تلك الأنشطة أو الوسائل.

يساعد التقييم التكوينى فى اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتعرف المدرس الذين يحتاجون لعناية خاصة، سواء المتفوقين الذى يحتاجون إلى مستويات أعلى من المادة العلمية أو أنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية، حتى لايفقدوا حماسهم ولا يصيبهم الملل، كذلك أولئك المتخلفين أو بطيئى التعلم الذين قد يحتاجون إلى تكرار بعض النقاط فى الشرح، أو يفيدهم القيام ببعض الأعمال التعويضية خارج الدرس، حتى يلحقوا بزملائهم ولا يشعروا بالعجز أو النقص.

ومن ذلك.. يتضح أن التقييم التكوينى يصاحب العملية التعليمية، ويتكرر على فترات خلال الدرس الواحد، وخلال الوحدة، وخلال المقرر.. ولذا فغالباً ما تكون وسائل التقييم التكوينى أسئلة شفهية، وأحياناً تحريرية قصيرة، وأحياناً تقارير فردية يكتبها التلاميذ، وأحيانا يعتمد المدرس على أساليب الملاحظة المختلفة.. وهكذا.

أهداف التقييم النهائى الشامل:

إذا رجعنا إلى الشكل الذى يوضح بنية المنهج كنظام، نجد أن الأسهم المرتدة من عملية التقييم تعود لتشير الى الأنشطة التعليمية، وإلى المحتوى، وإلى الأهداف... وذلك يعنى أن نتائج التقييم الشامل تدلنا على مواطن القوة والضعف في المنهج ككل، وتحدد أماكن أو مصادر هذه القوة أو ذلك الضعف. وبناءً على ذلك.. يمكن اتخاذ مايلزم من تطوير، وتعديل لتحسين العملية التربوية.

تبدأ عملية التقييم النهائى بقياس نواتج التعلم وتقديرها فى ضوء الأهداف المنشودة، وهذه الخطوة من خطوات التقييم هى أكثر أنواع التقييم شيوعاً بين المدرسين فهم يستخدمونها باستمرار لتقييم تحصيل تلاميذهم كأفراد وجماعة. ولاشك أن معرفة التلاميذ أنفسهم بمستوى تحصيلهم وبنتائج جهدهم، تعتبر من أهم دوافع التعلم، ومن أنجح أساليب التعزيز التى تستخدم لدفع التلاميذ للتقدم؛ خاصة إذا كان التعزيز فورياً، أى سرعة معرفة التلميذ بنتائج اختباره؛ فكلنا نتفق على أن تعزيز النجاح يؤدى إلى مزيد من النجاح.

ولكى تكون لنتائج التحصيل فائدة بالنسبة للتلاميذ.. فلابد أن يتعرف التلاميذ من خلالها أسباب ضعفهم، وأنواع أخطائهم، حتى يستطيعوا أن يتغلبوا عليها ويتجنبوها مستقبلاً. أما مجرد إعلان أسماء الناجحين والراسبين فهذا لايفيد كثيراً.

يهدف هذا التقييم إلى تحديد مستويات التلاميذ؛ لتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لقدراتهم، فمنهم من يوجه إلى التعليم الفنى أو إلى التعليم الأكاديمى، ومنهم من يوجه إلى تعليم نظرى أو تعليم عملى.. وهكذا؛ *أى إن التقييم يفيد فى تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ*.

تتخذ نتائج هذا التقييم *كمعيار فى التعيين فى بعض الوظائف*، وكدليل على كفاية التلاميذ أو الطلاب فى القيام بأعمال معينة؛ أى إن المعلومات التى تحصل عليها تفيد فى توجيه التلاميذ تعليمياً ومهنياً.

تشير نتائج هذا التقييم إلى *مدى كفاية المدرسة أو المؤسسة التعليمية ككل*، وتبين نواحى النقص فيها، ومن ثم تستخدم هذه البيانات عند كتابة التقارير المدرسية، سواء للمسئولين بالتربية والتعليم أو لأولياء الأمور عند الحاجة.

ولعل من أهم أهداف التقييم أنه يعطى الدلائل والمؤشرات للمدرس على نتائج مجهوداته، وما يستخدمه من طرق ووسائل، فيشعر بالارتياح النفسى والثقة بالنفس بخصوص مايقوم بعمله ، أو يتعرف النواحى التى يمكنه تغييرها وتطويرها فى أدائه التدريسى أو فى علاقاته.. إلخ.

كما أن من أهم أهداف التقييم الشامل أنه يفيد فى *تطوير وتحسين البرامج التعليمية*، وفى *تصحيح مسار التعليم*، سواء كان ذلك على المستوى القومى أم المستوى المحلى أم مستوى المدرسة أم الفصل الدراسى.

يهدف التقييم الشامل أيضاً إلي إلقاء الضوء على التجارب التربوية، التى يقوم بها الباحثون التربويون، سواء على مستوى الأفراد أم الهيئات. وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب، وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها.

موا صفات التقييم الفعال:

لعلنا نستطيع ـ مما سبق ـ استخلاص مواصفات متعددة، ينبغي أن تتوافر في التقييم بأنواعه المختلفة، ليكون تقييماً فعالاً ومحققاً للغرض منه. ومن هذه المواصفات مايلي:

١ ـ *التقييم الفعال يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات*؛ فالتقييم ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة للحكم على الأشياء، وعلى ماوراء تلك الأشياء أو تلك النتائج من أسباب ودوافع. ومن المهم الاهتمام بمعرفة العوامل التى تؤدى إلى نتائج معينة، سواء كانت عوامل سلبية أم عوامل إيجابية.

٢ ـ *التقييم الفعال يرتبط بالأهداف الموضحة والمحددة*، سواء للمنهج أم للوحدة أم للدرس وبقدر وضوح هذه الأهداف تكون فعالية التقييم

٣ ـ *التقييم الفعال عملية دينامية مستمرة*؛ أى لابد أن يتم التقييم بطريقة منظمة ومستمرة، وأن يشترك فيها كل الأفراد المعنيين، فهو عملية تعاونية، ولا يأتي من طرف واحد، بل يتطلب التفاعل وتبادل الآراء باستمرار بين جميع الأطراف.

٤ ـ *التقييم الفعال يتصف بالشمول*؛ فيجب أن يشمل التقييم جميع جوانب النمو، وجميع مستويات الأهداف. ومن الخطأ ـ بل ومن الخطر ـ أن يقتصر التقييم على الجانب المعرفى فقط أو على المستويات الدنيا من الأهداف؛ بل يجب أن يهتم بمعرفة ميول واهتمامات وقيم التلاميذ، كما يتابع نموهم الحركي والمهاري إلى جانب النمو العقلي.

٥ ـ *التقييم الفعال يتصف بالتنوع*؛ بمعنى تنوع وسائل وأدوات التقييم المستخدمة، وذلك في ضوء الأهداف، وتبعاً للإمكانات المتاحة، وسيأتى الكلام عن أدوات ووسائل التقييم بشيء من التفصيل، فيما بعد.

٦ ـ *التقييم الفعال عملية إنسانية*، بمعنى أن التقييم ليس وسيلة للعقاب، وإنما هو إتاحة الفرصة للفرد لتعرف أفكاره وقدراته واتجاهاته، ثم هو دليل على نتائج مايبذله الفرد من

جهد وعمل، مع مراعاة للفروق الفردية. وبذلك فهو فرصة لتنمية العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل بين الأفراد، فى مناخ علمى موضوعى، بعيد عن الذاتية والتسلط.

٧ ـ *التقييم الفعال عملية اقتصادية*، فيجب ألا يتحول التقييم إلى عبء اقتصادى على العملية التعليمية، سواء من حيث الوقت أو الجهد أو التكاليف.

٨ ـ *التقييم الفعال عملية تجريبية*، بمعنى أن القائمين بالعملية يصفون الفروض للإجابة عن التساؤلات العديدة التى تواجههم فى عملهم.. وتجرى عملية تقييم للتأكد من صحة هذه الفروض وقبولها أو رفضها، ثم البحث عن فروض جديدة وهكذا.

ماذا نقيم؟

للوصول إلى تقييم شامل وعام عن التلاميذ ، لا تقتصر عملية التقييم على جانب التحصيل الدراسى فقط، بل تتعدى ذلك إلى عديد من الجوانب المهمة التى تعطى فى جملتها صورة واضحة وكاملة عن التلميذ. وتوجه دراسات علم النفس إلى بحث طرق تقييم بعض هذه الجوانب وأساليب قياسها والحكم عليها. ولكى يكون التقييم شاملاً. فلابد أن يهتم بالجوانب التالية:

ـ قدرات واستعدادات التلاميذ فى مراحل العمر المختلفة، وكذلك تقييم السمات الشخصية والمزاجية للتلميذ، والتى تؤثر على تحصيله الدراسى وتقدمه، وهناك اختبارات ومقاييس خاصة بهذه الجوانب.

ـ النمو الشخصى والاجتماعى للتلاميذ، ويتضح ذلك من خلال قدرتهم على التفكير العلمى الناقد، وتحليل واختبار ما يقرأونه من آراء أو أفكار ، وكذلك حل المشكلات وأسلوب التصرف فى المواقف المختلفة.

ـ التكيف الاجتماعى للتلاميذ، ويتضح من علاقاتهم مع بعضهم البعض، ومع هيئة التدريس وإدارة المدرسة، وتصرفاتهم فى الرحلات أو فى المناسبات الرياضية أو الاجتماعية، ومن أصدقائهم، ومن قدرتهم على القيادة، وعلى التبعية الرشيدة.. إلخ.

ـ الميول والاتجاهات والقيم، وتتضح من ملاحظة سلوك وتصرف التلاميذ فى مواقف متكررة، سواء فى المواقف التى يجبر فيها التلميذ على سلوك معين، أم تلك المواقف التى تترك له فيها حرية الاختيار، فالمعروف أن القيم لا تظهر إلا من منطلق حرية الاختيار.

ـ الحساسية الاجتماعية للمشكلات العامة، وتظهر من خلال المناقشات سواء داخل الفصل أو خارجه، من خلال ما يوجهه التلميذ من أسئلة، ومن خلال تصرفاته فى موقف اجتماعى معين.. إلخ.

ـ وأخيراً.. يهتم التقييم بالتحصيل الدراسى للتلاميذ، مع الاهتمام بالمستويات المرتفعة للأهداف فى كل جانب من جوانب النمو، ويقيم التحصيل الدراسى بطريقة مختلفة، يأتى الكلام عنها بشىء من التفصيل فيما بعد.

الفعالية والكفاءة

وقبل أن نسترسل فى شرح أساليب التقييم وأدواته، أود أن أتوقف أمام مصطلحين، يستخدمان كثيراً فى مجال التقييم، خاصة عند التحدث عن تقييم البرامج أو المناهج أو الوحدات الدراسية أو الأساليب والاستراتيجيات الحديثة فى التعليم. وهذان المصطلحان، هما:

* **الفعالية** Effectiveness
* **الكفاءة** Effectency

ولتوضيح الفرق بين تقييم فعالية (البرنامج)، وتقييم كفاءته نقول: إن كلا المصطلحين يهتم بقياس وتقييم النتائج والمخرجات Outcomes. وهذه النتائج قد تكون منتجات أو خدمات، أوسلوكيات، أو معارف، أو مهارات.... إلخ، والتى ينتجها البرنامج أو النظام أو المؤسسة.

.... ويشير مصطلح الفعالية إلى درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام، والمخرجات المرغوبة أو المنشودة؛ بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف؛ أى إننا نقارن «الـ Outputs» بـ«الـ Objectives».

ويشير مصطلح الكفاءة إلى مقارنة المخرجات الفعلية بالمدخلات؛ أى إننا نقارن «الـ Out-puts» بـ«الـInputs»، وهنا نركز على دراسة جدوى البرنامج، وهذا يتضمن حساب التكلفة، والوقت، والمجهود الذى أنفِق وبذِل فى سبيل الوصول إلى هذه المخرجات.

وقد عبَّر بيتر دراكار Peter Drucker عن ذلك بقوله: «إن الفعالية هى عمل الأشياء الصحيحة والمطلوبة أى Doing the right things، أما الكفاءة فهى عمل الأشياء المطلوبة بطريقة صحيحة؛ أى Doing things right.

ولنعطى مثالاً نوضح به هذا الفرق:

لو أن باحثاً يريد أن يجرب طريقة تدريس، يستخدم فيها الأجهزة التكنولوجية الحديثة، ويقارن بينها والطريقة المعتادة فى التدريس، ومدى ما تحققه كل طريقة من تنمية الابتكار عند التلاميذ... ويعد الباحث تجربته ويطبقها ويجمع البيانات، ويقارن بين نتائج التلاميذ الذين تعلموا بكل طريقة. وبالتحليل الإحصائى يجد أن الطريقة المقترحة أدت إلى ارتفاع مستوى التفكير الابتكارى عند التلاميذ، بنسبة معينة، أعلى من الطريقة العادية. وهنا يسأل:

هل أدت الطريقة المقترحة إلى تنمية التفكير الابتكارى؟ بمعنى هل حققت الأهداف المنشودة؟ والإجابة فى هذه الحالة «نعم»؛ أى إن الطريقة المقترحة اثبتت فعالية، it was effective.

ثم يسأل: هل ما توصل إليه من نتائج يبرر ما أنفق على الطريقة المقترحة من مال وجهد؟!!.. وهو ـ حينئذ ـ يسأل عن كفاءة الطريقة المقترحة.. بمعنى أنه إذا دلّت النتائج على أن الفرق بين مستوى تلاميذ العينة التجريبية ومستوى تلاميذ العينة الضابطة ليس كبيراً بشكل ملحوظ.. فإن العاقل هنا يقول إنه لاداعى إذاً من إضاعة هذه الأموال لتعميم الطريقة المقترحة، والاكتفاء بالطريقة التقليدية؛ لأن النتائج ليست مقنعة والاكتفاء بالطريقة التقليدية؛ لأن النتائج ليست محفزة أو مشجعة بالدرجة التى نضحى من أجلها بهذا المال والجهد..

طرق التقييم:

تختلف طرق التقييم وأساليبه تبعاً للهدف من عملية التقييم ذاتها، وتبعاً لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها..

وعلى ذلك يمكن تقسيم طرق التقييم إلى:

١ ـ أساليب الملاحظة بأنواعها.

٢ ـ طرق التقييم الشفهية.

٣ ـ طرق التقييم المدونة.

الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من طرق جمع البيانات عن التلاميذ، فقد يلاحظ المدرس أداء التلميذ وهو موقف سلوك معتاد، أو يلاحظه وهو يؤدى عملاً معيناً ليدل على أنه قد تعلم شيئا ما؛ فكثيراً ما يعتمد المدرس على أسلوب الملاحظة؛ لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية؛ حيث إن الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم، تعكس وجودها من خلال تكرار سلوك معين فى مواقف متعددة. فمثلاً يلاحظ المدرس سلوك التلميذ مع زملائه، ومدى تعاونه معهم، ومدى مشاركته لهم.. كذلك يمكن ملاحظة حرص التلميذ على النظافة، سواء نظافته الشخصية، أم نظافة مكان العمل.. وكذلك يمكن ملاحظة حماس التلميذ لموضوع معين واهتمامه به، من خلال مناقشاته ومشاركته الإيجابية فى الأعمال المرتبطة بهذا الموضوع..إلخ.

وقد يكتفى المدرس بتدوين صفات عامة للسلوك، ويتم هذا التدوين أثناء العمل أولاً بأول وقد يكتب ملخصاً لهذا السلوك بعد نهاية الدرس. وللطريقتين مآخذ.. فواضح أنه يصعب على المدرس أن يلاحق كل تلميذ أثناء الدرس، ويراقب تصرفاته ويدونها أولاً بأول.. وإذا هو انتظر حتى نهاية الدرس ليدون ملاحظاته، فقطعاً لن يتذكر كل شيء عن كل تلميذ.

لذلك يفضل أن يختار المدرس عينة صغيرة من التلاميذ ليركز على ملاحظة سلوكهم وتدوينها أولاً بأول... أو يختار أنماط سلوك معينة؛ ليركز على ملاحظة حدوثها بين التلاميذ. ويفضل كذلك أن يحدد المدرس الفترة الزمنية، التى تتم فيها الملاحظة؛ فهو لايستطيع أن يلاحظ التلاميذ لفترة طويلة ويدون مشاهداته، ولكنه يستطيع أن يركز خلال ـ مثلاً ـ العشر دقائق الأولى من الدرس، أو فترة الأعمال الجماعية للتلاميذ، أو فترة الانتهاء من الدرس..وهكذا.

ولابد فى كل الحالات من أن يكون هدف الملاحظة محدداً تماما؛ حتى لا يتشعب تركيز المدرس إلى أنماط سلوك جانبية، قد لا تحتاج ملاحظتها لتحقيق هدف معين.

ولمساعدة المدرس على الملاحظة الدقيقة لسلوك التلاميذ، عليه أن يستخدم أدلة الملاحظة ومقاييس التقدير، التى يعدها خصيصاً تبعاً للهدف من الملاحظة، إذ إنها تيسر مهمة المدرس، وتحقق للملاحظة درجة كافية من الدقة والموضوعية.

أدلة الملاحظة Observation Guides

وفي كل المواقف يجب أن ترتبط هذه الأدلة بالهدف أو بالأهداف، التي نسعى إلى الحكم على مدى تحقيقها.

وعادة ما يستخدم دليل الملاحظة للتحقق من اتباع التلميذ لسلوك معين في الأداء خاصة إذا كان لهذا الأداء جوانب متعددة أو مراحل متتابعة. وينطبق ذلك على المهارات العملية، التي تتطلب من التلميذ إجراءات محددة في تتابع معين.

لإعداد دليل الملاحظة.. يقوم المدرس بتحليل المهارة أو الأداء المطلوب إلى خطوات بسيطة. وتصاغ هذه الخطوات في عبارة تصف أفعال التلميذ المطلوبة في كل خطوة، وإذا كان من الضروري أن تنفذ تلك الخطوات في تتابع معين.. فيقوم المدرس بترتيبها في دليل الملاحظة وفقاً لهذا التتابع.

يخصص أمام كل عبارة مكان، يضع فيه الملاحظ رأيه في أداء هذه الخطوة، وقد يكتفي أحيانا بإشارة تدل على حدوث الفعل أو عدم حدوثه مثلا(✓) أو (✗)، أو تحدد درجة أو تقدير لمستوى أداء كل خطوة. وهنا يتحول دليل الملاحظة إلى مقياس للتقدير.

مقاييس التقدير Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة، حينما نريد تحديد مستوى أو درجة سمة معينة أو طريقة أداء معينة. ومثلها أدلة الملاحظة.. فإنها تفيد في تقييم السلوك المركب أو الأداء المتعدد الجوانب، وهي أيضاً تتطلب تحليل السلوك أو تحديد السمات المراد تقييمها في خطوات بسيطة محددة، أو في فئات يتم التقدير على أساسها.

ترتب السمات أو خطوات الأداء أو فئات السلوك في بطاقة أو استمارة، ويتاح للمدرس أن يضع تقديراً أمام كل منها يتراوح عادة من ١ ـ ٥ أو من ١ ـ ٧، وهذه تمثل أوزاناً للفئات المراد تقديرها. قد يمثل رقم (١) مستوى ضعيف جدا، (٢) ضعيف، (٣) متوسط، (٤) تقدير جيد، (٥) جيد جداً.

أو يكون التدرج سبعة مستويات تمثل: (١) مستوى ضعيف جدا، (٢) ضعيف، (٣) متوسط، (٤) مستوى فوق المتوسط، (٥) جيد، (٦) مستوى جيد جداً، (٧) مستوى ممتاز.

الاختبارات العملية:

تهدف الاختبارات العملية إلى تقييم قدرة التلميذ على أداء عمل معين، وتحديد مستواه فى خطوات هذا الأداء. كما تهدف أحيانا إلى تقييم مستوى المنتج النهائى، الذى يقوم التلميذ بعمله. ومن المهم ألا يركز المدرس اهتمامه بتقييم المنتج النهائى فقط، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى اسلوب العمل والسلوك أثناء عملية الإنتاج.

ولتحقيق الهدف من الاختبارات العملية.. يستخدم المدرس دليلاً للملاحظة؛ ليسجل خطوات الأداء التى يقوم بها التلميذ أثناء العمل.. ثم يستخدم مقياساً لتقدير المنتج النهائى.

مثال (١):

لو أن مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تريد إجراء اختبار عملى للتلميذات لمعرفة قدرتهن على إعداد مائدة طعام، فقد يساعدها فى ذلك دليل الملاحظة التالى، الذى تستخدمه لتدوين رأيها، أو رأى مجموعة من التلميذات يلاحظن زميلة لهن أثناء العمل. كما يمكنها استخدام مقياس التقدير الموضح فيها بعد للحكم على (المنتج النهائى)، وهو مائدة الطعام المعدة.

دليل الملاحظة أثناء العمل:

	١	٢	٣	٤	٥
ـ وضع خطة للعمل.					
ـ السرعة في الأداء.					
ـ الاقتصاد فى الجهد أثناء العمل.					
ـ الحرص أثناء نقل أدوات المائدة.					
ـ التعاون مع الزميلات.					

المجموع الكلى = ٢٥ درجة

مقياس التقدير:

	١	٢	٣	٤	٥
ـ المظهر العام للمائدة.					
ـ مناسبة الأدوات المستخدمة للمائدة المراد إعدادها.					
ـ صحة مواضع الأدوات.					
ـ نظافة أدوات المائدة.					
ـ طريقة تجميل المائدة.					

المجموع الكلى ٢٥ درجة

الدرجة النهائية ٥٠ درجة

مثال (٢):

تهدف المدرسة إلى قياس قدرة التلميذات على عمل كيس وسادة مربع؛ فيمكنها استخدام دليل الملاحظة، ومقياس التقدير التاليين:

دليل الملاحظة أثناء العمل:

	١	٢	٣	٤	٥
ـ الترتيب والنظافة أثناء العمل.					
ـ الجلسة الصحيحة.					
ـ حسن استخدام الأدوات والخامات.					
ـ السرعة فى العمل.					
ـ اتباع الخطوات الصحيحة فى العمل.					
ـ التعاون مع الزميلات.					

المجموع الكلى ٣٠ درجة

مقياس التقدير:

	١	٢	٣	٤	٥
ـ المظهر العام للقطعة.					
ـ استقامة التمكين في الجوانب.					
ـ دقة تمكين الزوايا.					
ـ نظافة الخياطات من الداخل.					

المجموع الكلى	٢٠ درجة
الدرجة النهائية	٥٠ درجة

ومن الجدير بالذكر أنه من المفيد أن يعرف التلميذ المعايير، التى يتم على أساسها تقدير درجاته فى الاختبارات العملية؛ بمعنى اطلاعه على دليل الملاحظة ومقياس التقدير فى حالة استخدام أى منهما. وقد يحاول المدرس أحياناً اشراك التلاميذ فى تقدير درجاتهم بأنفسهم، ثم يناقش معهم هذه التقديرات ومناسبتها للعمل؛ فالهدف من الاختبارات ـ كما سبق ذكره ـ ليس التخويف والإرهاب، وإنما هو مساعدة التلميذ فى تعرف مدى ماحققه من أهداف تعليمية، وبهذا تصبح الاختبارات ذاتها أحد الأنشطة التعليمية.

تحليل التفاعل Interaction Analysis

تهتم الملاحظة أحياناً بتحديد نوع التفاعل الحادث فى الفصل.... بمعنى رصد ما يقع من أفعال أو أقوال خلال الدرس، سواء من المدرس أم من التلاميذ.

وبذلت فى هذا الاتجاه جهود علمية، وأجريت البحوث والدراسات التى تبنى فى معظمها على مسلمة أساسية، وهى أنه كلما زادت مشاركة التلاميذ فى الدرس، وكلما أتيحت لهم الفرصة، وهيئت لهم البيئة التعلمية، التى تساعدهم على الإسهام الإيجابى فى هذا الموقف... كان التعلم أفضل.

وقد يركز أسلوب الملاحظة على التفاعل اللفظى فى الفصل، أو على التفاعل اللالفظى؛ حيث يهتم تحليل التفاعل اللفظى بالكلام الحادث فى الفصل، سواء من المدرس أم من

التلاميذ؛ بمعنى أنه يتضمن كل أنواع وفئات الكلام من شرح وأسئلة المدرس، وتعزيزه لاستجابات التلاميذ وتقبل أفكارهم ومشاعرهم، واستخدامه السلطة المتاحة له، وإعطائهم تعليمات أو أوامر. ويتضمن هذا النوع من التفاعل أيضاً استجابة التلاميذ ومبادرتهم أثناء الدرس.

أما التفاعل اللالفظي.. فهو يشير إلى التفاهم الصامت بين المدرس والتلاميذ؛ فيتضمن الابتسامات والإيماءات والإشارات، ويمتد إلى ما يقوم به المدرس أو التلاميذ من أفعال أو أداءات حركية.

وقد ظهرت بعض نظم الملاحظة، التي تهتم بوصف وتحليل السلوك التدريسي الحادث في الفصل، ولعل من أشهرها نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي. وتتم ملاحظة السلوك في الفصل، عن طريق مباشر بواسطة بعض الزملاء من المدرسين أو المشرفين، وقد تستخدم أجهزة التسجيل الصوتية لتسجيل التفاعل اللفظي، أو أجهزة الفيديو لتسجيل النوعين من التفاعل معاً؛ أي التفاعل اللفظي واللالفظي.

تدون الأحداث الجارية أثناء التدريس في بطاقة خاصة بذلك، ثم تستخرج النسب المئوية لكل فئة من فئات السلوك السابق ذكرها. وبناءً على ذلك.. يمكن الحكم على نمط التفاعل السائد في الموقف التعليمي، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيه؛ مما يساعد على تحسين أدائه.

وقد دلت البحوث العلمية على أن تدريب المدرس على تحليل التفاعل اللفظي في الفصل، ووعيه بأهمية هذا التفاعل يؤدي إلى تحسن أدائه في التدريس.

طرق التقييم الشفهية Oral Evaluation

يستخدم المدرس الأسئلة الشفهية بكثرة أثناء تدريسه بأهداف مختلفة، منها: معرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه، ومعرفة مدى استيعابهم وفهمهم لما يقول، وتشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وقياس ما يحفظه أو يتذكره التلاميذ من معلومات و.... إلخ؛ أي إن الأسئلة الشفهية تستخدم أحياناً كوسيلة لتقييم التعلم. ولأن الأسئلة الشفهية تتكرر أثناء الدرس وفي نهايته، أو قبل أن يبدأ... فهي من أفضل طرق التقييم المستمر أو التقييم التكويني؛ ولهذا يجب أن يهتم المدرس بتنمية مهارته على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية؛ بحيث تساعد التلاميذ على تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية من مستويات مرتفعة.

وقد سبق الكلام عن الأسئلة والأجوبة كأحد الأنشطة التعليمية، وتبين عندئذ أنواع الأسئلة ومستوياته... وعلى المدرس أن يختار نوع السؤال، الذى يؤدى إلى تقييم ما يريد التحقق منه من قدرات التلاميذ.

من طرق التقييم الشفهية أن يطلب من التلميذ تقديم عرض أو موضوع معين أمام الفصل... وقد يسبق هذا العرض إعداد التلميذ لبعض المذكرات أو الملاحظات، التى تساعده فى عرض الموضوع، أو يكون التقديم دون استعداد سابق. والهدف من الطريقة الأولى هو اختبار جدية التلميذ فى العمل، والمثابرة فى جمع المعلومات، وحرصه على تقديم عرض طيب أمام الفصل، يستعرض فيه قدرته على تجميع وتنظيم المعلومات، وشرح مصادرها، وماوجده من اتفاق فى الآراء أو تعارضها.. إلخ.

أما الطريقة الثانية.. فتهدف إلى اختبار قدرة التلميذ على استخدام معلوماته السابقة وطريقة تجميعها وترتيبها لتقديمها شفاهة، ودون الاستعانة بمذكرات مدونة... وهنا تتضح قدرة التلميذ اللغوية وبلاغته فى الأسلوب، وحيويته فى التقديم، وقدرته على جذب الانتباه. ويعكس هذا الموقف اتجاهات وميول التلاميذ وما يؤمنون به من قيم، كما تشجع هذه الطريقة التلميذ المتردد أو الخجول على التخلص من تردده أو خجله، وتكسبه ثقة بالنفس، وقدرة على مواجهة الآخرين. وعلى المدرس أن يراعى استعداد التلميذ لهذه المواقف؛ حتى تتحقق الأهداف المرجوة، ولا تكون له آثار ضارة على التلميذ.

ومع أهمية الأساليب الشفهية فى التقييم.. إلا أن لها بعض المثالب، لعل من أهمها: أنها تحتاج لوقت طويل قد لا يتوفر فى الدرس، وأنها قد تكون أحياناً غير عادلة أو غير متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ، كما أنها تعتمد ـ إلى حد كبير ـ على القدرة اللغوية والبلاغة، وهى صفات تتفاوت من تلميذ لآخر... كذلك تتدخل عوامل ذاتية فى تقدير استجابات التلاميذ؛ أى إنها تفتقد الموضوعية، وهى من أهم صفات التقييم الجيد.

طرق التقييم المدونة Written Evaluation

تعتبر الامتحانات والاختبارات التحريرية من أقدم وأكثر طرق التقييم شيوعاً فى مدارسنا. بل وأحياناً تكون هى الأسلوب الوحيد لتقييم نتائج العملية التعليمية، وقد أدى هذا إلى إحاطة هذه الامتحانات بجو من الرهبة والأهمية، التى تفوق أحياناً أهمية التعلم ذاته.

ويدور جدال كثير بين رجال التربية وعلم النفس حول أهمية هذا النوع من الامتحانات كأداة لتقييم نتائج التعلم، فمنهم من يرى أنها الوسيلة الفعالة والموثوق بنتائجها لنقل التلاميذ من صف إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى المرحلة التى تليها، وهى التى تفرق بين مستويات التلاميذ، وتحدد مصائرهم فى أحيان كثيرة. بينما يرى البعض الآخر ضرر هذا النوع من الامتحان؛ خصوصاً فى المراحل الأولى من التعليم، لما لها من آثار سيئة على الأطفال، الذين يعتبرون الامتحان أداة للثواب والعقاب، وينظرون إليه على أنه الغاية من العملية التعليمية. ويرى هؤلاء أن جهد التلاميذ، بل وأولياء الأمور يوجه إلى المذاكرة والحفظ؛ استعداداً لأداء هذه الامتحانات، خاصة وأن أسئلة هذه الامتحانات غالباً ما تركز على الاستظهار (والتسميع). وبناءً على ذلك.. يقترح هؤلاء إلغاء هذه الامتحانات، والاعتماد على طرق أخرى من طرق التقييم، وفى رأيهم أن هذا هو العلاج الحاسم لتحسين مستوى التعليم.

وواقع الأمر أن الامتحان التحريرى فى حد ذاته برىء من تحمل هذا الوزر.... ولكن واضع الامتحان قد يكون هو المسئول؛ بمعنى أن الامتحانات التحريرية يمكن أن تكون وسيلة جيدة لقياس نتائج التعلم، دون حاجة إلى تخويف أو رهبة، ويمكن أن ترتقى بالتعلم من مجرد الحفظ والاستظهار الببغاوى إلى مستويات مرتفعة من التفكير. ويتوقف ذلك على نوع الأسئلة ومستوياتها؛ أى على نوع الاختبار، وما يتضمنه من أسئلة.

أنواع الاختبارات Tests

اختبارات المقال Essay Type Tests

يسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال؛ لأن أسئلته تطلب من التلميذ عادة كتابة عدة سطور قد تمتد إلى صفحات – والله أعلم – حول موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال. وتصاغ أسئلة المقال عادة بعبارات إنشائية فضفاضة؛ أى دون تحديد أو توضيح للنقاط الأساسية، المطلوب توافرها فى الإجابة.

فمثلاً تصاغ الأسئلة فى هذا النوع من الامتحانات على الوجه التالى:

١ – ما رأيك فى مشكلة التضخم السكانى؟

٢ – ما النتائج التى تترتب على هجرة سكان الريف إلى المدن؟

٣- اشرح العبارة التالية :

« الغذاء المتكامل ضرورى للنمو السليم» .

٤- يؤثر سلوك المستهلك على الاقتصاد القومى. ناقش هذه العبارة مبيناً مقترحاتك.

٥- اكتبى مذكرات مختصرة عن :

- العملية الإدارية.

- أطوار حياة الأسرة.

٦- ما العوامل التى تؤثر على المظهر الشخصى للفرد؟

٧- اقترح ثلاث مشكلات، يمكن أن تواجه الأسرة حديثة التكوين، ثم ناقش حلول هذه المشكلات.

يتضح من الأمثلة السابقة أن أسئلة المقال تقيس مستويات متعددة من قدرات التلميذ العقلية، فمنها ما يقيس قدرته على التذكر، أو التحليل، أو التقييم، أو التفكير الابتكارى،... إلخ؛ أى إن اختبار المقال إذا أحسن اختيار أسئلته، يمكن أن يكون اختباراً جيداً.

يتضح أيضاً أن صياغة وإعداد هذا النوع من الاختبارات عملية سهلة، ولا تستغرق وقتاً طويلاً، وكثيراً ما يضع المدرس هذه الأسئلة، دون حاجة لتحليل محتوى المقرر، معتمداً على درايته بموضوعاته بوجه عام.

تتطلب الإجابة عن أسئلة المقال تنظيم التلميذ لأفكاره وترتيبها ترتيباً منطقياً. ويتضح من تلك الإجابات مستويات التلاميذ فى التعبير اللغوى، وحل المشكلات، والدفاع عن وجهة النظر، وتبرير الآراء... إلخ.

وإن كانت هذه مميزات واضحة لاختبارات المقال.. إلا أن هناك عدة عيوب، تقلل من القيمة التربوية لهذه النوع من الاختبارات. ولعل من أهم هذه العيوب أن هذا النوع من الأسئلة غير محدد؛ بمعنى أن التلميذ لا يعرف بالضبط ما المراد من السؤال... كماً أو نوعاً؛ فقد يتساءل... هل الإطالة فى الإجابة أفضل أم الاختصار؟ وهل الآراء الحرة أفضل أم التقيد بما ورد فى المقرر الدراسى ؟... وغيرها من أسئلة الحيرة وعدم التأكد.

لا يستطيع اختبار المقال أن يغطى أجزاء المقرر الدراسى كله؛ فهو عادة يقتصر على بعض أجزاء دون البعض الآخر، مما يدفع التلاميذ إلى حذف بعض أجزاء من المقرر عند المذاكرة، اعتماداً على احتمال عدم ورودها فى الاختبار، وبهذا يقل مستوى صدق هذا النوع من الاختبارات، فى أنه لا يقيس ما يجب أن يوضع لقياسه.

يتسم تصحيح اختبارات المقال بالذاتية، فقلما يتفق اثنان على تقدير واحد لإجابة التلميذ. بل قد يتفاوت تقدير المصحح الواحد للإجابة نفسها من وقت لآخر، وعلى ذلك.. يمكن القول بأن هذا النوع من الاختبارات سهل الإعداد، ولكنه صعب فى التصحيح، خصوصاً إذا كان الاختبار طويلاً، وخط التلميذ رديئاً والأخطاء اللغوية والنحوية كثيرة.

إن اعتماد اختبارات المقال على القدرة اللغوية والتنظيمية للتلميذ يؤدى أحياناً إلى انخفاض درجات تلميذ (يعرف المادة العلمية)، ولكنه ضعيف فى اللغة، أو ردىء الخط... وقد يتفوق تلميذ آخر (لا يعرف المادة العلمية)، ولكن لديه القدرة على استخدام بعض التعبيرات اللغوية الرنانة والكلمات الضخمة، أو تنسيق الصفحات، أو الكتابة بخط جميل.

أسئلة المقال القصيرة Short Essays:

للتغلب على عيوب اختبارات المقال السابق ذكرها.. ينصح التربويون بما يلى:

- تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة، يدور كل منها حول فكرة واحدة محددة.
- التنوع فى الموضوعات التى تتناولها أسئلة الاختبار بحيث تغطى - وإلى حد كبير- كل المقرر الدراسى بقدر الإمكان.
- توضيح المطلوب من السؤال فى ثنايا الصياغة.
- تحديد عدد الأسطر أو الصفحات، التى يجب أن يستغلها التلميذ؛ للإجابة عن كل سؤال، وبهذا نساعده على تركيز الإجابة بالقدر المطلوب، وعلى توزيع الزمن المحدد للاختبار ككل.
- تجنب الأسئلة التى تعتمد على البلاغة اللغوية، إلا إذا كان هذا هدفاً مقصوداً؛ فالهدف ليس الإسهاب وإنما التركيز والتحديد.
- تدريب التلاميذ على نماذج للأسئلة المتوقعة فى الاختبار، وتوجيههم لأسلوب الإجابة عن أسئلة المقال الصغيرة.

- مناقشة التلاميذ في إجاباتهم عن الاختبار بعد تصحيح وتوضيح أسباب التفوق، أو الرسوب؛ مما يساعدهم على تحسين مستواهم في الاختبارات المستقبلة.

الاختبارات الموضوعية Objective Tests

سميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، فإذا صححت ورقة إجابة من قبل مصحح واحد على فترات متباعدة، أو صححها أكثر من مصحح كل على حدة.. فإن درجة التقدير ستكون واحدة، كما أنها تبعد عن ذاتية التلميذ؛ بمعنى أنها لا تتأثر بأسلوبه، أو قدراته اللغوية أو المنطقية، أو بالفروق بين التلاميذ في جمال الخط والقدرة على التنسيق.. إلخ.

تتكون الاختبارات الموضوعية ـ عادة ـ من عدد كبير من الأسئلة القصيرة، التي تتطلب إجابات محددة، والتي يمكن تقدير صحتها أو خطئها بدرجة عالية من الدقة.

ونظراً لتعدد الأسئلة في الاختبار الواحد.. يصبح من الممكن تغطية أجزاء كبيرة من المقرر، إن لم يكن المقرر بكامله، وبهذا نضمن ارتفاع معامل الصدق في الاختبار كما نضمن ثباته.

تصاغ الأسئلة الموضوعية في عبارات واضحة محددة، وبهذا يفهم التلميذ المقصود تماماً، وتقل بذلك فرصة التخمين في فهم المطلوب أو معنى السؤال.

تستطيع الأسئلة - على عكس ما يقال أحياناً - قياس قدرات عقلية متنوعة، تصل إلى أعلى هذه المستويات، وذلك تبعاً لأسلوب صياغتها.

تتميز الاختبارات الموضوعية بسهولة وسرعة تصحيحها؛ مما يمكن المدرس من إعلان نتيجتها للتلاميذ دون تأخير، وبهذا يتحقق مبدأ مهم من مبادئ التعلم، وهو سرعة معرفة التلميذ لنتائج سلوكه. ولكن يقابل ذلك صعوبة وضع وإعداد هذا النوع من الاختبارات؛ حيث إنها تتطلب تحليلاً صادقاً لمحتوى المقرر، وتمثيلاً متوازناً لإجراء هذا المحتوى، كما تتطلب قدرة المدرس على صياغة الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة.

إذا أحسن تدريب المدرس على صياغة الأسئلة الموضوعية، يصبح في مقدوره إعداد اختبارات موضوعية، تناسب الأعمال المختلفة للتلاميذ، بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى الدراسات العليا.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

١- أسئلة الصواب والخطأ True and False

وهى تتكون من مجموعة من العبارات متضمنة لحقائق علمية معينة، ويطلب من التلميذ أن يضع فى المكان المناسب علامة (✓) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (×) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

تتميز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وصياغتها، وأنها تغطى أجزاء كبيرة من المقرر الدراسى، وأنها كذلك لاتستغرق جهدا فى التصحيح، وتعطى فرصة لكل تلميذ أن يجد من بينها ما يعتبره سؤالاً سهلاً.

يعاب على هذه الأسئلة أنها تسمح بالتخمين؛ حيث تصل احتمالات الإجابة القائمة على التخمين إلى ٥٠٪، والمعروف أنه كلما ارتفعت احتمالات التخمين فى الاختبار، ارتفعت ذاتيته وقلت درجة ثباته. كما يعاب على هذه الأسئلة أنها تشجع التلاميذ على الحفظ الصم، دون اهتمام بالفهم وتحليل الحقائق.

عند صياغة هذه الأسئلة.. يجب الاعتماد على الأسلوب السهل، والبعد عن الغموض والألفاظ التى تحمل أكثر من معنى، كما يجب الابتعاد عن العبارات التى تحمل أفكاراً جدلية تحتمل الصواب والخطأ، وكذلك تجنب العبارات إذا كانت الإجابة الصحيحة عليها بالنفى... لأن نفى النفى إثبات، وهذا يحدث ارتباكا فى أذهان التلاميذ.

لتقليل احتمالات التخمين فى أسئلة الصواب والخطأ، قد يطلب من التلميذ أن يصحح العبارات الخطأ، أو يعلل إجابته باختصار.

امثلة :

مثال (١): ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارات غير الصحيحة فيما يلى:

( ) ١ – تعتبر الجوافة من أغنى مصادر فيتامين(جـ).

( ) ٢ – فيتامين (جـ) لا يتأثر بأكسجين الهواء.

( ) ٣ – الحديد من الأملاح المعدنية الضرورية لتكوين هيموجلوبين الدم.

مثال (٢): ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارات غير الصحيحة، مع التعليل فى كلتا الحالتين فى المكان المتاح أسفل كل عبارة:

( ) ١- يوضع الباترون على القماش فى اتجاه خطوط النسيج الطولية.

( ) ٢- خط الطول فى النسيج هو الذى يصل بين الحاشيتين (البرسل).

( ) ٣- عند قص القماش تترك مسافة حول أجزاء الباترون، مقدارها ١٠ سم، وتعرف هذه المسافة باسم مقدار الخياطة.

أسئلة الاختيارات المتعددة Multiply Choice:

يتكون سؤال الاختيارات المتعددة من جزءين أساسيين: الجزء الأول عبارة عن مقدمة، قد تكون على هيئة عبارات وصفية أو سؤال. الجزء الثانى، ويتكون من مجموعة كلمات أو عبارات تتراوح بين (٣) أو (٤) أو (٥) احتمالات، يمثل كل منها احتمالاً للإجابة عن السؤال السابق فى المقدمة، أو يرتبط بالفكرة أو المعنى الواردة فيها. ويطلب من التلميذ اختيار أحد هذه الاحتمالات، والذى يمثل فى رأيه الإجابة الصحيحة، أو أفضل الاحتمالات.

أحياناً تصاغ الاحتمالات؛ بحيث تتضمن أكثر من إجابة صحيحة واحدة، وفى هذه الحالة يطلب من التلميذ وضع علامة على كل الاحتمالات التى يعتقد أنها صحيحة.

وقد يرى واضع السؤال أن يضع احتمالاً واحداً خطأ وسط مجموعة احتمالات صحيحة، وعلى التلميذ أن يتعرف هذا الاحتمال الخطأ.

ليس من الضرورى أن تكون أسئلة الاختيارات المتعددة أسئلة لفظية؛ فقد تتكون الاحتمالات أو الاختبارات المتعددة من مجموعة صور أو رسوم.

ومن الضرورى أن تصاغ الاختيارات المتعددة فى كل سؤال بطريقة واحدة؛ أى إن تكون كل اختيارات السؤال على هيئة كلمات، أو أرقام، أو أسئلة، أو عبارات، وهكذا... المهم عدم الخلط بين اختيارات مختلفة فى سؤال واحد بقدر الإمكان.

من الضرورى أيضاً عند صياغة الاختيارات المتعددة أن تكون مرتبطة جميعها بالفكرة أو المشكلة أو السؤال المطروح فى المقدمة. وعلى واضع السؤال أن يحاول جعلها متشابهة، بدرجة تجذب التلاميذ لاختيارها، فإذا كان أحد الاحتمالات واضحاً كاحتمال خاطىء أو

كاحتمال صحيح، فلا قيمة له فى السؤال، ويفضل توحيد عدد الاختيارات المستخدمة لجميع أسئلة الاختبار الواحد.

تتميز أسئلة الاختيارات المتعددة كغيرها من الأسئلة الموضوعية بالبعد عن الذاتية، وسهولة التصحيح، وإمكانية تغطية أجزاء كبيرة من المقرر، وكذلك قدرتها على قياس مستويات متنوعة من تفكير التلاميذ.

إلا أن هذا النوع من الأسئلة يتطلب وقتاً كبيراً، وقدرة لغوية فائقة؛ حتى يمكن صياغة مقدمة السؤال والاحتمالات المتعددة فى دقة ووضوح، مع البعد عن الركاكة والتعقيد.

أمثلة:

مثال (١): سؤال اختيارات متعددة، على التلميذ أن يختار أفضلها.

ضع رقم أفضل إجابة بجانب العبارة التالية :

( ) أفضل طريق لتجفيف بلوفر من الصوف الخالص تكون:

١ – فى الشمس.

٢ – بفرده على منضدة.

٣ – فى المجفف الكهربائى.

٤ – بتعليقه على مشجب.

مثال (٢): سؤال اختيارات متعددة.

على التلميذ أن يختار الإجابة الوحيدة الصحيحة من بينها.

ضع دائرة حول الرقم، الذى يمثل الإجابة الصحيحة فى السؤال التالى:

أى الفيتامينات التالية يؤدى نقصه من الجسم إلى الإصابة بمرض العشى الليلى:

١ – فيتامين جـ؟

٢ – فيتامين د؟

٣ – فيتامين أ؟

٤ – فيتامين ب؟

٥ – فيتامين ك؟

مثال (٣) : سؤال اختيارات متعددة على التلميذ أن يختار جميع الاختيارات الصحيحة.

ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فيما يلى:

من العوامل التى تؤثر على المظهر الشخصى:

١ – ارتداء الملابس غالية الثمن.

٢ – ارتداء الألوان الزاهية.

٣ – الاهتمام بنظافة الجسم والشعر.

٤ – الاهتمام بتناول الأغذية الدسمة.

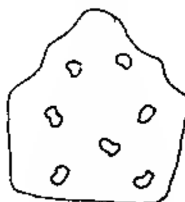
٦ – ارتداء ما يناسب السن.

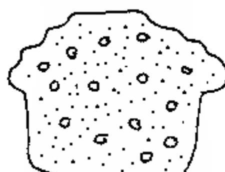
٧ – التصرف والكلام باحتشام.

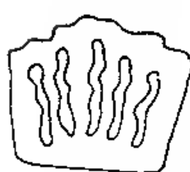
مثال (٤) : سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

ضع رقم الصورة التى تمثل الإجابة الصحيحة، أمام كل سؤال من الأسئلة التالية:









(   ) – أى من هذه الصورة تدل على أن الكعكة قد تم مزج مكوناتها وخبزها بطريقة صحيحة.

(   ) – أى من هذه الصور تدل على أن الكعكة قد تم خفق مكوناتها، أكثر من اللازم.

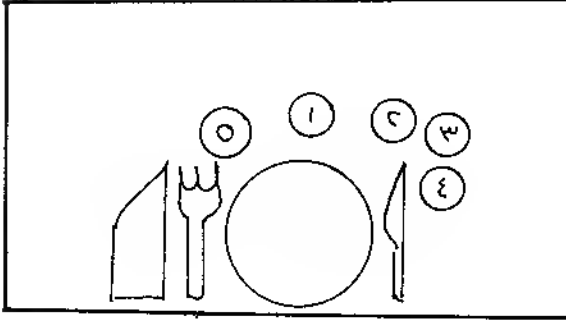
(   ) – أى من هذه الصور تدل على أن الكعكة قد تم خبزها فى فرن شديد الحرارة.

(   ) – أى من هذه الصور تدل على أن الكعكة لم يتم مزج مكوناتها جيداً.

مثال (٥) سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

تخير الرقم الذى يدل على الموقع الصحيح لكوب الماء، عند إعداد المائدة من الرسم التالى:

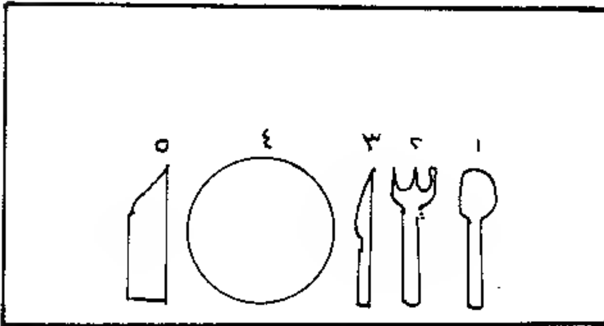
الرقم المختار هو (   ).



مثال (٦) سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

إحدى قطع أدوات المائدة الموضحة فى الشكل التالى موقعها خطأ... ما رقم هذه القطعة؟.

رقم القطعة هو (   ).



أسئلة التكملة Completion:

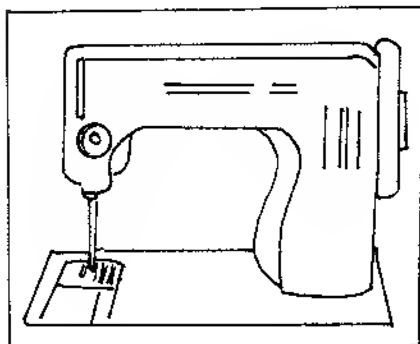
يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل، محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات، أو الرموز، ويطلب من التلميذ أن يملأ الفراغات؛ أى يضع الكلمة أو العبارة المحذوفة من الجملة. وتهدف هذه الأسئلة إلى اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات؛ بحيث يستكمل المعنى المقصود.

وهذا النوع من الأسئلة سهل فى صياغته، ويمكن استخدامه فى موضوعات كثيرة ومتعددة من المواد الدراسية المختلفة. ويمكن للمدرس مساعدة التلميذ الصغير على تذكر الكلمات الناقصة بإضافة بعض التلميحات فى المكان الخالى مثلاً:

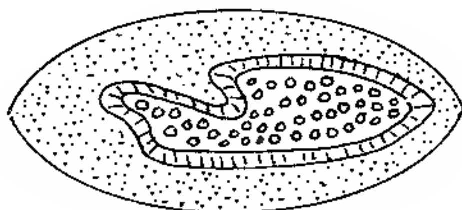
- الحـ.............. من الأملاح المعدنية الضرورية لتكوين الدم. وأحياناً تكون المساعدة عن طريق وضع ترك مسافة تناسب مساحة الكلمة أو .... الكلمات الناقصة مثلاً:

- تنقسم موارد الأسرة إلى .... و................. أو ...... المرض الذى ينتج عن نقص فيتامين أ هو .... و.............. و أحياناً يكون المحذوف رمزاً أو صورة، وعلى التلميذ أن يضيف المحذوف.

مثال: أكمل الشكل التالى:



مثال: أكمل الشكل التالى:



ويستطيع المدرس بشىء من التفكير أن يضع أسئلة تكميلية، ترتفع بمستوى التفكير المطلوب؛ للإجابة عنه من مجرد التذكر إلى التحليل أو إلى الابتكار.

أسئلة التوفيق أو المزاوجة Matching :

يتكون هذا السؤال عادة من عمودين: يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموزاً ترتبط بما يرد في العمود الثاني، وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود الأول ما يلائم أو يناسب كل بند من بنود العمود الثاني. ومنعاً للتخمين يوضع السؤال؛ بحيث يزيد عدد البنود في أحد العمودين عن عدد البنود الواردة في العمود الآخر.

مثال (١) :

تخير من العمود (أ) ما يناسب العمود (ب) :

(أ)	(ب)
	لا تكوى.
	تكوى في درجة حرارة منخفضة.
	درجة حرارة ماء الغسل.
	لا تغسل.
	تنظف تنظيفاً جافاً فقط.
	تغسل باليد.
	ممكن غسل الملابس أو تنظيفها تنظيفاً جافاً.
	تكوى في درجة حرارة مرتفعة.
	تكوى في درجة حرارة متوسطة.

مثال (٢) :

تخير من العمود (أ) ما يناسب العمود (ب) .

(أ)	(ب)
.... يلمع الألومنيوم.	١ - مثل الزجاج والمرايا.
.... المعادن اللينة.	٢ - بالإسبيداج الجاف.
.... ينظف الزجاج.	٣ - كلما اتسخت.
.... ينظف الألومنيوم.	٤ - بالسلك الناعم والفيم.
.... يجب أن تغير الملابس الداخلية	٥ - مثل الفضة والألومنيوم.
.... يجب أن تغير الملابس الخارجية	٦ - بالماء والصابون.
	٧ - يومياً.

أسئلة حل المشكلات Problem Solving:

تعتمد هذه الأسئلة على الصور أو الرسوم أو الكلمات، وتتطلب من التلميذ التفكير ووضع البدائل المختلفة لحل المشكلة، ثم الاختيار من بين تلك البدائل. وأحياناً يطلب منه تعليل اختياره لبديل معين، وقد يطرح السؤال بعض البدائل؛ ليختار من بينها التلميذ أو تترك له حرية التفكير فى هذه البدائل.

مثال (١) :

سترتدى فاطمة،زميلتك فى المدرسة،هذه الفستان البرتقالى المصنوع من الشيفون لحضور فرح إحدى قريباتها :

(أ) أى المكملات المعروضة أمامك ترين أنه يناسب الفستان؟

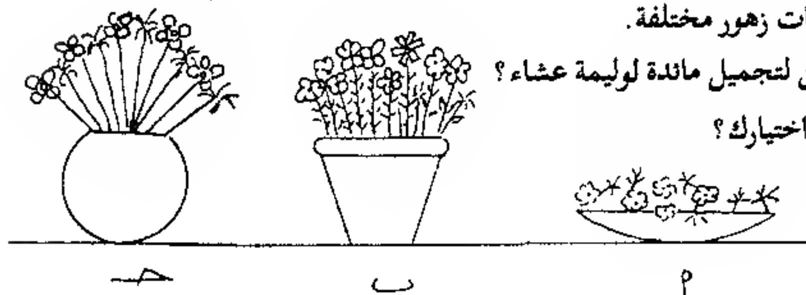
(ب) ما سبب اختيارك؟ (يصاحب السؤال رسم للفستان ومجموعة إكسسوارات).

مثال (٢)

أمامك ثلاثة تنسيقات زهور مختلفة.

(أ) أيها تختارين لتجميل مائدة لوليمة عشاء؟

(ب) ما سبب اختيارك؟



موا صفات الاختبار الجيد:

لكى يعتبر الاختبار اختباراً جيداً يمكن الاستفادة منه ومن نتائجه، لابد أن تتوافر فيه عدة شروط أساسية. وتنطبق هذه الشروط على جميع أنواع الاختبارات، بصرف النظر عن نوع الأسئلة التي يحتويها الاختبار.

ولعل أهم شروط الاختبار الجيد ما يلى:

١- الصدق Validity

صدق الاختبار يعنى الدرجة أو المدى الذى يقيس به الاختبار ما وضع لقياسه. وببساطة شديدة نقول هل يقيس هذا الاختبار الخصائص أو السمات، التي يستعمل لقياسها؟ فمثلاً إذا كان الهدف قياس مستوى التحصيل المعرفى للتلاميذ.. فيجب أن يقيس الاختبار المستعمل هذا المستوى فعلاً، ولا يقيس قدرة ذكاء أو مستوى مهارة.. أو إذا أردنا قياس طول شيء ما، فلانستعمل ميزانًا يقيس الوزن... أو إذا أراد الطبيب قياس ضغط المريض.. فلابد أن يستعمل جهازاً لقياس الضغط، ولايصح أن يستخدم جهازاً لقياس درجة الحرارة.... وهكذا.

* **الصدق التنبؤى Predictive Validity:**

يمكن التحقق من صدق الاختبار إذا وجدنا علاقة بين نتائجه والسلوك المعين، المفروض أن يتنبأ أو يدلنا عليه هذا الاختبار. فمثلاً.. إذا كان هدف اختبار القدرات أو اختبارات القبول لإحدى الكليات هو التنبؤ بدرجات تفوق أو نجاح الطالب فى سنوات الدراسة بهذه الكلية، فيمكننا تتبع هؤلاء الطلاب، الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى اختبارات القبول وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة فيها، فإذا ثبت لنا أن من حصل على درجات مرتفعة فى اختبار القبول، حقق تفوقاً فى دراسته فى السنوات التالية.... ومن حصل على درجات منخفضة فى اختبار القبول تعثر فعلاً فى دراسته... يمكننا أن نقول إنه يمكننا أن نتنبأ بمدى نجاح الطالب فى دراسته بالكلية، بناء على درجاته فى اختبار القبول؛ أى إن هذا الاختبار له درجة صدق تنبؤى مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه فى هذا الهدف.

* **صدق المحتوى** Content Validity

يمكن التحقق من صدق الاختبار، إذا قارنا بين ما ورد به من أسئلة، وعناصر الموضوع المراد اختبار التلميذ فيه. ويتطلب ذلك تحليل المحتوى وتحديد الأهداف السلوكية، التى تدل على تعلم التلميذ لكل عنصر من تلك العناصر، وبمضاهاة الأسئلة بتلك الأهداف والتأكد من أن الاختبار لم يغفل منها شيئاً، وأنه قد غطى كل الأهداف فى توازن، يتمشى مع أهمية كل منها، وهكذا نحكم على صدق محتوى هذا الاختبار.

* **الصدق التلازمى** Concurrent Validity

وهو يوضح مدى الاتفاق بين نتائج هذا الاختبار وغيره من الاختبارات المعروفة، والتى تقيس السمات أو الأداءات نفسها، أو مقارنة نتائج الاختبارات برأى مجموعة من المحكمين، فإذا اتفق رأى لجنة المحكمين فى حكمهم على الأداء المراد قياسه مع الدرجات، التى تنجت عن الاختبار.. فإن ذلك يعتبر دليلاً على الصدق التلازمى للاختبار.

* **الصدق البنائى** Construct Validity:

وهو أن يتصور واضع الاختبار مؤشرات معينة أو فروضا معينة، يستدل منها على السمة أو الأداء المراد قياسه؛ فإذا اعتقد واضع الاختبار أن التلميذ الذى يختار العبارات الموجبة فى الاختبار التى تعبر عن احترام الرأى الفردى، هو تلميذ يمارس التعبير الحر عن الرأى فى المواقف المختلفة. عندئذ.. تقارن إجابات التلاميذ على الاختبار مع سلوكهم الفعلى فى تلك المواقف، فإذا كانت هناك علاقة موجبة بين الإجابة وبين السلوك.. دل ذلك على الصدق البنائى للاختبار.

٢- الثبات Reliability

يقصد بالثبات أن يقيس الاختبار ما يقيسه بدقة؛ أى إنه يعطى النتائج نفسها باستمرار، إذا ماتكرر تطبيقه على المجموعة نفسها وفى الظروف نفسها.

وقد شبه أحد العلماء الاختبار غير الصادق بالمسطرة المصنوعة من المطاط؛ فهى تعطى قراءات مختلفة للشيء الواحد، وفقاً لدرجة شدها فى كل مرة.

ومن العوامل التى قد تؤثر على درجة ثبات الاختبارات ما يلى:

- معرفه التلاميذ لمحتوى الاختبار مسبقاً.
- شعور التلاميذ بالإرهاق الجسمى أو الانفعالى أو شعورهم بالخوف .
- الحالة الصحية للتلاميذ.
- الظروف المكانية، مثل: مظهر الحجرة، أو حالة الطقس... الخ، والاختبار الذى تتأثر نتائجه بهذه العوامل بدرجة كبيرة يعتبر اختباراً غير ثابت، ولا يمكن الاعتماد عليه أو على نتائجه.

وهناك عدة أساليب إحصائية يمكن التأكد بواسطتها من درجة ثبات الاختبارات.

ومن الجدير بالذكر أن اختباراً ما قد يكون ثابتاً، بمعنى أنه يقيس بدقة ما يقيسه فعلاً، ويعطى درجات ثابتة عند تكراره... ولكن ذلك لا يعنى بالضرورة أن هذا الاختبار صادق، بل قد يكون غير صادق ولا يقيس المفروض قياسه فعلاً.....

ولكن إذا ثبت صدق الاختبار وأنه يقيس ماوضع لكى يقيسه فعلا.. فإن هذا الاختبار يكون غالباً اختباراً ثابتاً؛ بمعنى أن صدق الاختبار دليل غير مباشر على ثباته والعكس غير صحيح؛ أى إن ثبات الاختبار لايدل على صدقه.

٣- الموضوعية Objectivity:

موضوعية الاختبار تعنى أنه يعطى الدرجات نفسها، حتى إذا اختلف المصححون؛ أى إن الاختبار لا يتأثر عند تصحيحه بالعوامل الذاتية للمصحح. وبديهى أن الاختبارات المكونة من أسئلة موضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح، بينما نجد العكس جلياً فى الاختبار المكون من أسئلة مقال. وكلما زادت درجة تأثر نتائج الاختبارات بذاتية المصحح أو من يصدر الحكم، قلت الموضوعية .

كذلك يقصد بموضوعية الاختبار أن تكون أسئلته واضحة ومحددة؛ بحيث لا يختلف أحد على المطلوب منها، ويكون لها المعنى نفسه عند جميع الأفراد، الذين يطبق عليهم الاختبار.

٤- سهولة التطبيق Ease of Administration:

سهولة تطبيق الاختبار هي أحد الشروط المهمة، التي يجب توافرها في الاختبار بوجه عام مهما كان نوعها، وهو شرط يتساوى في أهميته مع شرطي الصدق والثبات، وإن كان هذا الشرط يهتم بالجانب العملي أو التطبيقي للاختبارات.

ومن مؤشرات سهولة تطبيق الاختبار التكاليف التي يحتاجها هذا التطبيق، من حيث: المكان والخامات والوقت وجهد الممتحن أو المصحح... إلخ.

ومن العوامل التي تساعد على سهولة تطبيق الاختبارات:

١- الحجم العام للاختبار أي عدد الأوراق، وطريقة تنظيم الأسئلة بها وحجم الفراغات المتروكة للإجابة (في حالة ما إذا كانت الاجابة تتم على ورقة الأسئلة نفسها)، وسهولة تداول وتوزيع الاختبار وجمعه....

٢- الزمن اللازم للتطبيق والزمن اللازم للتصحيح، وذلك في ضوء الجدول المدرسي، والزمن المخصص لتدريس المادة.

٢- الوضوح والبساطة والتحديد في التعليمات المصاحبة للأسئلة.

٤- المكان والإمكانات اللازم توفيرها للتلاميذ الذين يؤدون الاختبار.

فالاختبارات كأي نشاط تعلمي يجب أن تكون اقتصادية؛ أي يتناسب العائد منها مع تكلفتها المادية والبشرية.

إرشادات لتصحيح الاختبارات

ضماناً للموضوعية والعدالة بين التلاميذ عند تصحيح أوراق الامتحانات.. يفضل أن يبدأ المدرس بوضع نموذج للإجابة، التي يتوقعها بالنسبة لكل سؤال، ثم يوزع الدرجة على الأسئلة تبعاً لما يراه من أهميتها، مع مراعاة سهولة وصعوبة كل سؤال.

يحسن أن يطلع المدرس على عدد من أوراق الإجابة، قبل البدء فى التصحيح؛ حتى يأخذ فكرة عامة عن مستوى التلاميذ، ويضع ذلك فى اعتباره عند التصحيح.

فى أسئلة المقال يفضل أن يصحح المدرس السؤال الواحد فى جميع أوراق الإجابة، ثم ينتقل إلى السؤال الثانى ويصححه فى جميع أوراق الإجابة.. وهكذا. وهذا الإجراء يضمن ـ إلى حد ما ـ حيدة الرأى، وعدم تأثر درجة تلميذ فى سؤال معين بإجابته عن سؤال آخر.

إذا كان المدرس سيضع فى اعتباره عند التصحيح طريقة تنظيم ورقة الإجابة والعناية بالخط وباللغة – وهو أمر مهم – فيجب أن يخبر التلاميذ بذلك، قبل الامتحان أو يدونه لهم ضمن تعليمات الاختبار.

ملفات التلاميذ التراكمية Portfolios

من أحدث الاتجاهات التربوية فى تقييم التلاميذ، هو ما يعرف بعمل ملف لكل تلميذ، تجمع فيه أعماله اليومية أو الأسبوعية أو الشهرية أحيانًا لكل مادة على حدة، ويضم الملف أحيانًا أعمال التلميذ فى جميع المواد، ويطلق عليه (بورت فوليو Portfolio)؛ وذلك لأنه بمثابة رسم توضيحى لأداء التلميذ ومستواه وتحصيله، طول فصل دراسى أو سنة، وكأنها دراسة طولية تتبعية لمستوى أداء التلميذ فى جوانب مختلفة: علمية، وأدبية، وفنية، واجتماعية، ورياضية،.... إلخ؛ مما يعطى صورة متكاملة عن جوانب القوة وجوانب القصور عند كل تلميذ. والجدير بالذكر هنا أن من حق التلميذ أن يطلع على ملفه، بل وله أن يختار ما يود أن يتضمنه الملف، كما أن لولى الأمر هذا الحق.

وتتاح الفرصة لكل المعلمين، الذين يتعاملون مع هذا التلميذ للاطلاع على الملف؛ بحيث يتعرف إذا كان هذا التلميذ (الكسلان) فى مادته (كسلان) فى باقى المواد؟ وإذا لم يكن الوضع كذلك.. فعليه أن يعيد النظر فى أسلوب تدريسه، وطريقة تعامله مع تلاميذه.. وينتقل الملف من التلميذ للصفوف التالية؛ ليدرسه المعلم الجديد الذى سيتعامل معه؛ فيتعرف خصائصه وميوله، ويتمكن من توجيه تدريسه بما يتفق وهذه الخصائص والميول.

ويؤكد كل من آرتر وسياندل (١٩٩٢) Arter and Spandel علي أهمية الحرص عند انتقاء مايوضع فى ملف الطالب، على النحو التالى:

(١) على المعلم أن يتخير نماذج؛ مما يستطيع التلميذ فعلاً أن يقوم به؛ بحيث تصبح محتويات الملف نموذجاً حقيقياً لأعمال وقدرات التلميذ.

(٢) يوضح المعلم ما إذا كان العمل المرفق من عمل التلميذ بإشراف المعلم أم عملاً جماعياً مع زملاء آخرين، أم عملاً منفرداً للتلميذ دون إشراف.

(٣) يوضح المعلم المعايير التى استخدمت فى تقدير عمل التلميذ.

(٤) يبين المعلم ما يدل عليه عمل التلميذ نحو الأهداف المنشودة من دراسة المادة، وهل يحقق جميع الأهداف، أم الأهداف العليا، أم الأهداف المنخفضة المستوى.. وهكذا.

(٥) يوضح المعلم إذا كان عمل التلميذ المرفق قد تطلب جهداً غير عادى خارج وقت المدرسة، أم أنه تم خلال الحصة.

(٦) على المعلمين مجتمعين مناقشة دلالات ما يتضمنه ملف الطالب، وأن يستفسروا من بعضهم البعض عن أية ظاهرات ملفتة للنظر.

وتتجه نظريات تقييم أداء التلاميذ بقوة نحو تشجيع المعلمين على الأخذ بفكرة ملفات الطلاب، لما اتضح من نتائجها ومزاياها فى العملية التعليمية بشكل عام.

الفصل الثامن

المهارات الأدائية في التدريس

مفهوم الأنشطة التعليمية

اختيار وتنظيم الانشطة التعليمية

طرق التدريس ومهارة التدريس

التعليم المصغر.

* مبادىء أساسية للتعليم المصغر

الصمت

أهداف الأسئلة في الفصل

* أولاً: أسئلة منخفضة المستوى

* ثانياً: أسئلة مرتفعة المستوى

* الأسئلة السابرة والأسئلة التقلينية

* طريقة توجيه الأسئلة فى الفصل



المهارات الأدائية

فى التدريس

استعرضنا في الفصول السابقة مجموعة من مهارات التدريس اللازمة للمعلم الناجح. وتقع المهارات التي تناولناها في إطار ما سبق أن أطلقنا عليه «مهارات التخطيط»، وهي المهارات التي يحتاجها المعلم؛ لكي يختار وينظم الأنشطة التعليمية، التي يتم من خلالها تقديم محتوى المقرر الدراسي الذي يدرسه؟

فإذا كانت الأهداف بمستوياتها المختلفة الممتدة من العمومية الشديدة إلى التخصيص والتحديد القاطعين تبين أنواع التعلم المراد تحقيقه؛ بمعنى أنها تحدد السلوك المراد للتلاميذ أن يصبحوا قادرين على ممارسته، أو بمعنى آخر تحدد لنا الأهداف ***لماذا ندرس***؟

إذا كانت المفاهيم والمدركات والتعميمات بمستوياتها المختلفة أيضاً تحدد لنا المحتوى المراد أن يتعلمه التلاميذ كوسيلة لبلوغ أو تحقيق الأهداف.. فإن المحتوى بهذا المعنى يحدد لنا ***ماذا ندرس؟***

يبقى سؤال مهم... سؤال يحوِّل المنهج بما يحتويه من أهداف، وما يتضمنه من محتوى، من مجرد خريطة عمل أو خطة عمل، إلى عمل فعلي، هذا السؤال هو ... ***كيف ندرس***؟

مفهوم الأنشطة التعليمية

والتدريس ـ كما سبق القول ـ هو تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية بطريقة متعمدة مقصودة ومدروسة، طريقة تتطلب من المدرس اتخاذ عديد من القرارات الخاصة بطرق

التدريس، التى سيستخدمها، والوسائل والأساليب التى سيستعين بها فى تنفيذ هذه الطرائق.. قرارات ترتبط بالاستراتيجيات العامة والتكتيكات التى سيتبعها؛ بمعنى آخر أكثر بساطة هى قرارات يحدد فيها المدرس ما سيقوم به هو من أعمال، وما سيقوم به تلاميذه من أفعال، وتسلسل وتتابع هذه الأعمال والأفعال، خلال ساعات أو دقائق الدرس المتاحة، وماسيحتاجه من وسائل وخامات وأدوات، كل ذلك فى إطار نظرة واعية وفاحصة للأهداف، ودراية كاملة بالمحتوى.

يطلق على كل هذه الجوانب التى يحدد فيها المدرس إجابته عن السؤال السابق طرحه وهو .... كيف ندرس ... يطلق عليها الأنشطة التعليمية.

اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية

اتضح مما سبق أن النشاط التعليمى هو حصيلة متداخلة ومتكاملة من المتغيرات، التى تشكل فى تداخلها وتكاملها الموقف التعليمى. وهناك عدة أمور ينبغى للمدرس أن يضعها فى اعتباره، عند اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية؛ حتى ينجح فى تهيئة وخلق المواقف التعليمية الفعالة، التى تساعد التلاميذ على التعلم.

ولعل الأمر الأول من هذه الأمور هو مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية للأهداف المحددة للدرس. ولا ضرر فى تكرار أهمية وضوح وتحديد الأهداف التدريسية؛ لأن هذا الوضوح، وهذا التحديد يساعد المدرس على التركيز وعدم التشتت فى اختيار الأنشطة التعليمية. ولا شك أن النشاط التعليمى الذى يحقق التلاميذ عن طريقه هدفاً ما، قد يفشلون عن طريقه فى تحقيق هدف آخر.

فمثلاً.. إذا كان أحد أهداف درس من دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) (أن تتقن التلميذة أخذ المقاسات الأساسية اللازمة لعمل بلوزة).

فلا شك أن النشاط التعليمى الذى يساعد التلميذات على تحقيق هذا الهدف، هو أن تهيأ لهن فرصة التدريب على أخذ المقاسات بأنفسهن. أما إذا اكتفت المدرسة بشرح طريقة أخذ هذه المقاسات أو عرضت أمامهن نموذجاً لطريقة أخذ المقاسات، فلن يفلح أى من هذه الأنشطة التعليمية فى إحداث التعلم المطلوب.

بينما إذا كان أحد أهداف الدرس (أن تتعاون التلميذة مع زميلاتها فى الأعمال الجماعية التى يكلفون بها) فمن البديهى أن تهيئ المدرسة لتلميذاتها الفرصة، التى تتطلب منهن المشاركة الفعالة في مجموعات صغيرة كانت أو كبيرة، وهنا فقط يمكن أن يتحقق الهدف المنشود. أما إذا ألقت المدرسة محاضرة عن جدوى التعاون ومزايا المشاركة.. فلن يعنى ذلك أن التلميذات قد حققن الهدف، أو على الأقل لن تتأكد المدرسة من حدوث التعلم المطلوب.

أما الأمر الثانى الذى يراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية، فهو مدى ملاءمة هذه الأنشطة للمحتوى الذى يقوم المدرس بالتخطيط لتدريسه؛ إذ إن المحتوى كما ذكرت سابقاً هو وسيلة تحقيق الأهداف

وبالتالي.. فإن فهم المدرس لطبيعة المحتوى وبنيانه وعناصره وأسسه وقواعده يعد أمراً ضرورياً وموجهاً مهماً عند اختيار الأنشطة التعليمية.

إن المدرس الواعى بمحتوى المنهج يستطيع أن يتخير الأنشطة التعليمية، التى تناسب مستوى هذا المحتوى، وتؤكد على تتابع وترابط مكوناته.

فالنشاط التعليمى الذى يصلح لدرس تذوق ملبسى، قد لا يصلح لدرس تنفيذ قطعة ملبسية؛ حيث يتطلب الدرس الأول عرضاً لنماذج مختلفة للملابس مع شرح من المدرسة وتعليق منها على الجميل وغير الجميل من هذه الملابس، ثم مناقشة جماعية حول معايير الأناقة والجمال فى الملابس ...إلخ.

بينما يتطلب الدرس الثانى أن تعمل التلميذات بأنفسهن، وأن يشتركن عملياً فى قص وحياكة القطعة الملبسية.

وبالمثل.. فإن النشاط التعليمى المناسب لدرس عن القيمة الغذائية للأطعمة المحفوظة يختلف ـ بالضرورة ـ عن النشاط التعليمى لدرس عن صناعة تعليب الأطعمة، فقد يصلح للدرس الأول طريقة المحاضرة، بينما يفضل للدرس الثانى القيام بزيارة لأحد مصانع التعليب، أو مشاهدة فيلم سينمائى، أوشريط فيديو عن هذه الصناعة.

الأمر الثالث الذى يجب أن يراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية، هو أن تكون هذه الأنشطة مناسبة للإمكانات المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، فمن العبث أن يختار المدرس أنشطة تعليمية تبدو على الورق عظيمة ورائعة ومناسبة للأهداف وللمحتوى، ولكن تحول الإمكانات المتوفرة فى المدرسة، أو فى البيئة دون تحقيقها على الوجه المطلوب.

فإذا لم يوجد بالبيئة المحيطة بالمدرسة أو القريبة منها مصنع للمعلبات.. فمن غير المجدى أن يخطط المدرس النشاط التعليمى على أساس زيارة مصنع معلبات.

وبالمثل قد تحول الإمكانات دون عرض أفلام سينمائية، أو دون التدريب الكافى للتلاميذ على العمل بأنفسهم ... إلخ.

الأمر الرابع الذى يتدخل فى اختيار الأنشطة التعليمية هو مستوى التلاميذ؛ بمعنى أن المدرس يجب أن يختار طرق التدريس والوسائل، التى تتماشى مع قدرات التلاميذ العقلية والجسمية، والتى تتناسب مع اتجاهاتهم وميولهم.

إن مناسبة الأنشطة التعليمية لقدرات وميول التلاميذ تدفعهم للمشاركة الفعالة الإيجابية فى الموقف التعليمى. وكما سبق القول.. فإن التعلم يحدث بصورة أفضل، كلما زادت مشاركة التلاميذ وتفاعلهم الإيجابى فى الموقف التعليمى؛ فالمتعلم يحتاج إلى المواقف المثيرة، التى تستهوى ميوله وتثير حب استطلاعه، وتدفعه للرغبة فى التعلم. وإذا نجح المدرس فى اختيار الأنشطة التعليمية، التى تؤدى إلى هذا الإحساس عند المتعلم.. فإنه بلاشك يضمن إلى حد كبير أن هؤلاء التلاميذ سيتعلمون.

الأمر الخامس والأخير الذى ينبغى مراعاته عند اختيار الأنشطة التعليمية، هو التنوع؛ بمعنى ألا يكرر المدرس الطرق نفسها والأساليب نفسها والوسائل نفسها من درس إلى آخر، فإن هذا التكرار يقلل من اهتمام ودافعية التلاميذ ويطفىء شعلة حماسهم.

إن هذا التنوع مطلوب ليس فقط من درس إلى آخر، ولكن خلال الدرس الواحد. لقد أثبتت البحوث والدراسات ـ مثلاً ـ أن قدرة الفرد البالغ على الإنصات ومتابعة المحاضرة الكلامية لا تزيد عن عشر دقائق. وتقل هذه الدقائق عند الأطفال بدرجة كبيرة؛ لذلك ينبغى على المدرس أن ينوّع فى الأنشطة التعليمية فيتكلم هو بعض الوقت، ويناقش مع تلاميذه بعض الوقت، ويترك لهم المجال لإبداء الرأى وحرية التعبير، وقد يسمح لهم موضوع الدرس بالحركة والعمل اليدوى، وقد تكون بعض الأنشطة داخل الفصل وبعضها خارجه... وهكذا؛ فكلما تنوعت وتعددت الحواس التى يستخدمها التلميذ فى التعلم، أدى ذلك إلى تعلم أفضل.

وعلى المعلم أيضاً أن يتعرف الفروق الفردية ين تلاميذه من حيث أنماط التعلم؛ فقد دلت البحوث على أننا نختلف فى الطريقة، التى يتعلم بها كل منا، فالبعض يتعلم أسرع عن طريق الكلمة المكتوبة أو المسموعة، والبعض يتعلم أسرع عن طريق الصور والإيضاحات،

التلاميذ؛ مما يقلل احتمال مشكلات تفاعل التلاميذ والفروق الفردية بينهم، وهو يستغرق مدة زمنية قصيرة؛ بحيث لا يترك فرصة للابتعاد عن الهدف.

ثالثاً: التعليم المصغر يوضح ويركز على مهارات التفاعل الدراسي

فكما سبق القول فإن هناك مهارات متعددة لمهنة التدريس، وهدف التعليم المصغر هو تنمية تلك المهارات المتعلقة بالتفاعل الدراسي، وخاصة المستوى الثاني من تلك المهارات.

رابعاً: التعليم المصغر يتيح فرصة أفضل لتوجيه الطالب المدرس

هذا إذا قورن بالفرصة التي تتيحها خبرة التدريس الطلابي في المدارس؛ ففي هذه البيئة العملية، يخضع كثير من العوامل التعليمية لسلطة المخطط، كمدة الدرس، وعدد التلاميذ، وكذلك.. فإن فرصة مشاهدة الطالب/ المدرس لدرسه وسماعه توجيهات زملائه وأستاذه تمكنه من تحسين تدريسه بصورة فعلية.

خامساً: التعليم المصغر يعتمد اعتماداً كبيراً على فكرة التغذية المرتدة

وكذلك على أهمية سرعة معرفة الطالب/ المدرس لنتائج سلوكه واستجاباته (كمدرس). فهو يتيح له كمية هائلة من التغذية المرتدة الفورية، سواء من تلاميذه الذين يدرس لهم أو من الشريط المسجل الذي يراه بنفسه ويسمعه، أو من زملائه وأستاذه. وكل هذه العوامل يضمن تقييماً دقيقاً مصحوباً بالأدلة والأسباب والموضوعية، التي تدفع إلى تعديل وتحسين المهارة المنشودة.

ومن مهارات التدريس التي ثبت فعالية التعليم المصغر في تنميتها وتحسينها ما يلي:

(١) تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ وشحذ دافعيتهم للتعلم.

(٢) طرق إنهاء الدرس أو الوحدة.

(٣) القدرة على شرح المفاهيم والمدركات الجديدة في الدرس.

(٤) صياغة وتوجيه الأسئلة من مستويات عليا أثناء الدرس؛ لتعويد التلاميذ على التفكير المبدع والناقد، وتنمية قدرتهم على التعمق في إجاباتهم واستخلاص الأفكار.... إلخ.

(٥) تعزيز استجابات التلاميذ مما يدفع عملية التعلم، ويزيد ثقة التلاميذ بأنفسهم..

(٦) حيوية المدرس فى الموقف التعليمى.

(٧) التفاعل فى الفصل، سواءً كان تفاعلاً لفظيا أو تفاعلاً غير لفظى.

(٨) تقديم بيان عملى أمام التلاميذ لتعليمهم مهارة معينة.

(٩) إعطاء تعليمات دقيقة ومرتبة، يستطيع التلاميذ اتباعها وتحقيق المطلوب بدقة.

(١٠) إدارة المناقشة.

(١١) مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

(١٢) مهارة إدارة الفصل، وحسن استخدام الوقت والموارد.

إن كل مهارة من تلك المهارات تستحق أن يخصص لها الوقت الكافى فى التوضيح والشرح فى محاضرات طرق التدريس، وأهم من ذلك أن تتاح الفرصة للطالب المدرس أن يمارسها ويتدرب عليها، تحت إشراف وتوجيه من أساتذة طرق التدريس، وعلى نطاق التعليم المصغر أولاً؛ أى قبل خروج الطالب للمعركة الحقيقية؛ حين يواجه فصلاً دراسياً يضم بين جدرانه ما يزيد على الأربعين تلميذاً، وفى مدرسة لها إمكاناتها وقوانينها، وبها عديد من المدرسين باتجاهاتهم المختلفة و.... و... الخ، لأنه حينئذ يبدأ تكوين وإنماء مهارات جديدة هى الأخرى مهارات مهمة ومطلوبة للمدرس الناجح.

المهارات الأدائية

(١) مهارة تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ.

(٢) مهارة إنهاء الدرس أو الوحدة.

(٣) مهارة الشرح.

(٤) حيوية المدرس.

(٥) التفاعل بين المعلم والتلاميذ فى الفصل.

(٦) مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس.

(٧) مهارة تعزيز استجابات التلاميذ.

لكيفية أداء المهارة التدريسية، وذلك إما بنفسه أمامهم، أو من خلال شريط ڤيديو يصور معلماً يؤدى المهارة (سواء بنجاح أو بشيء من القصور).

وبعد مناقشة طرق أداء المهارة وعوامل نجاحها أو فشلها.. يقسم الطلاب/ المعلمون فى مجموعات صغيرة من ٦-٨ فى كل مجموعة، ويعد كل طالب موقفاً تدريسياً مصغراً من ٥ - ١٠ دقائق، يمارس خلالها «المهارة» أمام باقى أفراد المجموعة الذين يلعبون دور التلاميذ.

يسجل الموقف التعليمى على شريط ڤيديو، يعاد عرضه فور انتهاء الزميل/ المعلم من أداء المهارة؛ ليشاهده أفراد المجموعة، ومعهم (المشرف)، ويقيّمون أداء زميلهم فى ضوء استمارة تقييم معدة خصيصاً لكل مهارة، ثم يتبادلون الآراء، ويتناقشون بهدف تحليل أداء الزميل وتوجيهه، لتحسين هذا الأداء... وهكذا تكون التغذية المرتدة للطالب/ المعلم فورية، وفى مناخ من الثقة المتبادلة والموضوعية.

ويبدأ زميل آخر فى تقديم ذات المهارة فى درس مصغر سبق أن أعده، ويسجل الموقف على شريط ڤيديو، ثم يعاد ليشاهده أفراد المجموعة مع المشرف، ويتم التقييم، والنقاش...

وهكذا... يؤدى الطالب/ المعلم المهارة مرة، ويشاهد أداءه، ثم يشاهد أداء كل زميل، ويشترك فى مناقشة أداء المهارة بعدد أفراد المجموعة... وأحياناً تتاح الفرصة للطالب أن يعيد درسه مرة ثانية؛ لتلافى نقاط الضعف فى الأداء الأول...

إن بعض المهارات لا يحتاج بالضرورة لتسجيل صوت وصورة، وقد يكتفى بتسجيل صوتى فقط مثل مهارة «إعطاء التعليمات»، وقد يكتفى أحياناً بملاحظة الزملاء ومناقشتهم...

تختلف مدة الدرس المصغر من مهارة إلى أخرى؛ حيث يتطلب توضيح مدى تمكن الطالب/ المعلم من أداء مهارة معينة إلى وقت أطول عنه فى مهارة أخرى... وهذا يحدده الأستاذ المشرف... (مهارة البيان العملى مثلاً تحتاج لوقت أطول من إعطاء التعليمات).

تتمكن بعض كليات إعداد المعلم من الاستعانة بتلاميذ من المدارس القريبة؛ ليتولى الطلاب المعلمون التدريس لهم فى مجموعات التدريس المصغر، بدلاً من التدريس لزملائهم؛ خاصة إذا كان المطلوب التمرين على أداء مهارات التدريس مع تلاميذ صغار السن (روضة أطفال أو الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية)؛ حيث يصعب على طلاب الجامعة لعب

دور تلاميذ صغار بما يتمتعون به من تلقائية وعفوية فى ردود الأفعال، ومن طريقة استجابتهم للمعلم..

وقد أجرى عديد من البحوث والدراسات؛ للكشف عن فعالية أسلوب التعليم المصغر فى إعداد المعلم، وتشير كل النتائج إلى جدوى هذا الأسلوب علمياً، وأكاديمياً، واقتصادياً، واتسع نطاق استخدام التعليم المصغر فى كثير من الدول المتقدمة والنامية، وامتد استخدامه إلى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة.

وفى بحث أجراه د. براون «Brown» حديثاً، وجد أن مستوى الطالب فى دروس التعليم المصغر يقل فى الدرس المعاد عنه فى الدرس الأول. وأرجع بروان ذلك إلى فقدان الحماس نتيجة لتكرار الدرس نفسه، بينما وجد أن زملاء الطالب يكونون على قدر كبير من الحماس لإعادة درسه، بعد إدخال التحسينات عليه، وفى هذا إفادة للجميع.

وإذا لم تتوفر إمكانيات التصوير التليفزيونى، وهى الفكرة الأساسية فى التعليم المصغر، تلجأ بعض الكليات ذات الإمكانات الضعيفة إلى الاكتفاء بالتسجيل الصوتى للدرس، وأحياناً يكتفى بأن يدون الأستاذ المشرف والطلبة المراقبون لزميلهم ملاحظاتهم التفصيلية عما يدور خلال الدرس لمناقشتها وتقييمها. وهذه المحاولات وإن كانت تعطى تغذية مرتدة أقل من التسجيل المرئى.. إلا أنها خطوات طيبة ومفيدة، وهى أفضل من إرجاء تطبيق فكرة التعليم المصغر بحجة عدم توفر الإمكانات .

مبادئ أساسية للتعليم المصغر

أولاً: التعليم المصغر تعليم حقيقى

فعلى الرغم من أن الموقف التعليمى فيه موقف مصطنع، بمعنى أن المدرس والتلاميذ لايعملون فى إطار الفصل الدراسى العادى.. إلا أن التعليم الذى يجرى فيه هو تعليم فعلى وحقيقى.

ثانياً: التعليم المصغر يبسط عملية التدريس

فهو أولاً يركز فى كل درس على مهارة واحدة محددة، ويتم أمام مجموعة صغيرة من

والبعض يتعلم أسرع عن طريق الممارسة، وغير ذلك مما نطلق عليه «نمط التعلم». وكلما تواءمت الأنشطة التعليمية مع نمط تعلم المتعلم، كان التعلم أسرع وأعمق وأبقى.

تعتمد الأنشطة التعليمية أساساً على طرق التدريس المختلفة، فهى كما ذكر سابقاً مجموع أفعال المدرس وتلاميذه فى الموقف التعليمى بهدف إحداث التعلم. وطرق التدريس عديدة ومتنوعة، ويتوقف نجاح أى منها على مدى مناسبته للموقف الذى تستخدم فيه؛ بمعنى أنه من الخطأ أن نقول إن هناك طريقة أفضل من أخرى فى تدريس مادة دراسية معينة؛ فطريقة (أ) مثلاً قد تكون أحياناً أحسن طريقة لتدريس درس ما، أو جزء من درس ما، وقد تكون هى ذاتها أسوأ طريقة فى تدريس درس آخر، أو جزء من درس آخر. ويدل ذلك على أن لكل طريقة مزايا وعيوباً، ولكل طريقة مواضع يفضل استخدامها فيها. وعلى المدرس الكفء أن يتعرف هذه المواصفات لطرق التدريس؛ حتى يتمكن من بناء وتخطيط الأنشطة التعليمية التى تؤدى إلى تحقيق أهداف تدريسه.

طرق التدريس ومهارات التدريس

إذا أردنا أن نعد معلماً ناجحاً قادراً على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، فإنه من الضرورى أن يتقن هذا المعلم مجموعة مهارات أدائية، يتكون من مجموعها قدرته على تنفيذ طرق التدريس المختلفة، وبالتالى تنفيذ الأنشطة التعليمية التى يخطط لها.

وتتطلب كل طريقة من طرق التدريس عدداً من المهارات الأدائية؛ فمثلاً إذا تخير المعلم أن يعتمد فى نشاط تعليمى على طريقة المحاضرة، فإنه لكى ينجح فى أداء هذه الطريقة عليه أن يتقن مهارة تقديم الدرس ومهارة الشرح، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية... وهكذا.

وبهدف مساعدة المعلم على اتقان هذه المهارات الأدائية.. قام المتخصصون فى إعداد المعلم وتدريبه بتحليل طرق التدريس المختلفة إلى مكوناتها من المهارات الأدائية الأساسية، وحددت السلوكيات، التى تدل على اتقان المعلم لهذه المهارة؛ حتى يمكن أن نعلمها له، ويمكنه أن يمارسها ويتدرب عليها حتى يتقنها. ومن هنا بدأت فكرة التعليم المصغر، والتى سنشرحها باختصار فيما يلى:

التعليم المصغر

لاشك أن كل كلية مسئولة عن إعداد معلمين، تهتم بتدريب طلابها على عمليات التدريس قبل تخرجهم. وأشهر أساليب هذا التدريب هى فترة، يخرج فيها الطالب إلى مدرسة ما، يلاحظ فيها بعض المدرسين، وهم يقومون بعمليات تدريس، ويناقش ما يراه وما يلاحظه مع المشرفين المختصين، ثم يبدأ هو تدريجيا فى التدريس فى المدرسة. والمعروف أن أفضل مكان يتعلم فيه المدرس مهنة التدريس هو الفصل الدراسى وأمام التلاميذ فعلا. ولكن إذا اعترفنا بأن عملية التدريس عملية معقدة، وليست سهلة حتى بالنسبة للمدرس القديم فى المهنة.. فإن صعوبة دور الطالب/ المدرس تكون مضاعفة. ذلك لأن الطالب/ المدرس أمامه هدفان، فهو مسئول عن تعليم مجموعة من التلاميذ، وفى ذات الوقت هو يتعلم كيف يدرس؛ لذلك رؤى أنه من الافضل أن يتعلم الطالب كيف يدرس أولاً؛ بمعنى أن يتعلم بطريقة عملية المهارات اللازمة للتدريس أولاً، ثم يسمح له بعد ذلك بحمل مسئولية تعليم التلاميذ فى المدرسة، وهذا هو هدف التعليم المصغر.

وقد بدأت فكرة التعليم المصغر Microteaching كأسلوب لإعداد المعلم سنة ١٩٦٣، فى جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، ونشأت الفكرة بناء على مسلمة، قوامها أن عملية التعليم أو التدريس عملية معقدة ومركبة، وأن ممارسة هذه العملية فى فصل دراسى يعج بالتلاميذ، ومن مدرس مبتدئ يعتبر موقفاً مخيفاً وغير مفيد؛ حيث لايعطى للمعلم المبتدئ مؤشرات نجاحه أو فشله، ولا يحدد له جوانب قوته أو نقاط ضعفه؛ ليعمل على مواجهتها، وبهذا لايعرف كيف السبيل إلى التحسن والتقدم.

وكانت فكرة التعليم المصغر هى التقليل من تعقد الموقف التعليمى، واختصار زمنه، وتقليل عدد (التلاميذ) الذين يواجههم المعلم.. وبهذا يشعر المعلم المبتدئ أو الطالب/ المعلم بالأمان، وتزيد ثقته بنفسه؛ حيث يعمل فى بيئة واضحة المتغيرات، يسهل عليه التعامل معها والتحكم فيها.

وعلى ذلك.. تم تفتيت مهارة التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة، وتم تحديد معايير واضحة ومحددة لإجادة كل مهارة، وصيغت هذه المعايير فى عبارات، تصف سلوك المعلم عند أداء كل مهارة.

يحضر الطالب/ المعلم محاضرات نظرية، يشرح له فيها الأستاذ ماهية كل مهارة تدريسية، وأهميتها، ومتى تستخدم، وكيف تؤدى المهارة بنجاح... وقد يقدم الأستاذ لطلابه بياناً عملياً

(٨) مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

(٩) مهارة إعطاء التعليمات.

(١٠) مهارة إدارة المناقشة.

(١١) مهارة تقديم بيان عملى.

(١٢) مهارة إدارة دروس المعمل.

(١) مهارة تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ

من العوامل التى تضمن حسن متابعة التلاميذ للدرس ورغبتهم فى التعلم، هى الخمس دقائق الأولى فى الدرس؛ ففيها يستطيع المعلم الناجح لفت انتباه التلاميذ، وإثارة حب استطلاعهم ورغبتهم، بل ودافعيتهم للتعلم والاستماع لما سيرد فى هذا الدرس، وإما أن ينصرف التلاميذ عن المدرس، ولا يبالون بما سيقوله وما سيحدث فى الدرس. لذلك نقول إن المدرس الناجح يستطيع ـ من خلال تقديم مثير وشيق ـ أن يثير دافعية التلاميذ ويهيئهم لما سيحدث فى الدرس.

وتتنوع طرق التقديم حسب: الموضوع، وسن التلاميذ، وموقع الدرس من الوحدة؛ ففى الدرس الأول، أما فى باقى الدروس .. فيبدأ بالتهيئة للدرس نفسه مع ربطه بالوحدة، ومن أساليب التقديم التقليدية ان يوجه المعلم للتلاميذ بعض الأسئلة حول الموضوع؛ ليتعرف مدى معلوماتهم عنه؛ ليبدأ معهم من مستواهم، وهو أمر طيب؛ حيث يساعدهم ذلك على تجميع معلوماتهم وتجاربهم السابقة المرتبطة بالموضوع، ويتهيأ كل منهم لمعرفة الجديد، وهى عملية تنظيم لأفكار التلاميذ مسبقاً، تمكنهم من استكمال بنيتهم المعرفية عن الموضوع، وما يطلق عليه (المنظمات المتقدمة Advance Organizers).

ومن طريق التقديم أيضاً أن يحكى المعلم قصة قصيرة أو طرفة تثير انتباه التلاميذ، وتثير حب استطلاعهم، وقد يستخدم المعلم قصاصة من جريدة، بها خبر مرتبط بموضوع الدرس، وقد يعرض على التلاميذ مجموعة صور أو رسوم، يستنتج منها التلاميذ موضوع الدرس، وقد يجرى حواراً بينه وبين أحد التلاميذ، أو يكلف تلميذين بإجراء حوار بينهما، يستنتج منه بقية التلاميذ ما سيدور حوله درس اليوم، ويثير لديهم تساؤلات متعددة، تشدهم إلى متابعة الدرس بانتباه واهتمام، وهى أولى خطوات التعلم. وقد يعرض المعلم لقطات

فيلمية، أو شريطًا مسجلاً... أو أو. والأفكار لاتنتهى بالنسبة لطريقة التقديم والتهيئة، ولكن المهم التنويع فى هذه الأساليب من درس إلى آخر؛ حتى لاتفقد الطريقة جاذبيتها، وتصبح متكررة ومملة..

وعلى المعلم ألا يطيل فى المقدمة على حساب زمن الدرس، وأن ينتقل بنعومة وسلاسة من التقديم إلى الموضوع المحدد فى الدرس.

وهنا يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة؛ ليبدأ فى عرض محتوى الدرس.

وفيما يلى دليل مختصر لتقييم مهارة تقديم الدرس

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ ـ طريقة التقديم جذابة وشيقة. ٢ ـ طريقة التقديم جديدة وغير متكررة. ٣ ـ ساعدت المقدمة على جذب انتباه التلاميذ. ٤ ـ العلاقة بين المقدمة، وموضوع الدرس واضحة. ٥ ـ توقيت التقديم مناسب للموضوع. ٦ ـ الانتقال التدريجى من التقديم إلى عنوان الدرس			

(٢) مهارة إنهاء الدرس أو الوحدة

وكما سبق ذكره.. فإن طريقة إنهاء الدرس تتنوع حسب موقع الدرس من الوحدة، ففى الدروس الأولى.. يكون هناك تمهيد للدرس التالى، أما الدرس الأخير فهو تلخيص لكل دروس الوحدة. أما عن طرق إنهاء الدروس.. فقد تكون نهاية أكاديمية؛ بمعنى أنها تركز على تلخيص النقاط العلمية والعملية، التى تناولها الدرس، ويتم ذلك عن طريق أسئلة توجه للتلاميذ، أو يقوم المعلم نفسه بهذا التلخيص. وفى هذه المرحلة تستخلص التعميمات الأساسية فى الدرس وتكتب على السبورة، أو تعرض مكتوبة على لوحة، أو على جهاز عرض (إذا وجد).

وقد يهتم المعلم عند إنهاء درسه ببعض الجوانب الوجدانية والسلوكية عند التلاميذ، كأن يشكرهم أو يشكر بعضهم على متابعتهم الدرس وعلى تجاوبهم، أو يشكر بعضهم بالاسم على سلوك متميز، قاموا به أثناء الدرس، وقد يعاتبهم أو يعاتب بعضهم على سلوكيات سلبية، بدرت منهم ويوجههم لما يجب أن يكون.

وقد يجمع المعلم بين أسلوبى الإنهاء؛ فيتحدث عن ما تعلمه التلاميذ، وأيضاً يتطرق لبعض السلوكيات، وهذا يتوقف بالطبع على مادار فى الدرس من موضوعات وأحداث. لذلك نقول يجب التنويع فى أساليب الإنهاء؛ حتى لاتتكرر وتصبح مملة، وحذارى أن يكون إنهاء الدرس على يد جرس الحصة!!!.

وفيما يلى دليل لتقييم مهارة إنهاء الدرس:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ ـ طريقة الإنهاء مخططة مسبقاً.			
٢ ـ ركز الإنهاء على المفاهيم الأساسية فى الدرس.			
٣ ـ ساعد الإنهاء التلاميذ على استخلاص التعميمات الصحيحة والمهمة فى الدرس.			
٤ ـ ساعد الإنهاء على إحساس التلاميذ بالإنجاز والإفادة عن الدرس.			
٥ ـ شارك التلاميذ فى مرحلة الإنهاء.			
٦ ـ طريقة الإنهاء جذابة وشيقة.			
٧ ـ اهتم الإنهاء بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية.			

(٣) مهارة الشرح

وتعنى القدرة على توضيح معنى المفاهيم والمدركات الواردة فى الدرس. وباختصار شديد.. نقول إن الشرح هو مساعدة المستقبل؛ أى المتعلم، على الفهم. وتعتبر مهارة الشرح بحق جوهر عملية التدريس.

(٤) حيوية المدرس

ترتبط حيوية المعلم بمواصفاته الشخصية، ولا يعني هذا أنها موهبة، ولكنها مهارة تدريس، ومن ثم فهى قابلة للتعلم من خلال الممارسة والتدريب.

ولكي تؤدى هذه المهارة بكفاءة.. فإن المدرس بحاجة إلى تدريب كل من صوته، جسمه، عينه، كأدوات تساعد فى التدريس لإحداث تعلم.

صوت المعلم

القدرة على استخدام الصوت أثناء التدريس، والتنويع فى درجاته ومستوياته من أحسن درجتين لمنخفض ومرتفع، وفق ما يعرضه من مادة علمية أثناء تدريسه؛ فاستخدام الصوت على وتيرة واحدة من شأنه أن يصيب التلاميذ بالملل.

فتعلم كيفية التنغيم فى الصوت، وإشعار التلميذ بدرجاته وطبقاته؛ تبعًا ما يقال فى الفصل أحد مكونات مهارة الحيوية.

تحركات المدرس

تحرك المدرس داخل الفصل، حيث تظهر ثقته بنفسه فى تحركاته فى حجرة الدراسة، وبين التلاميذ، بما يجعل التلاميذ يشعرون أن المعلم قريب من كل منهم، كما أنه يساعد على التركيز إذا استخدم بالقدر المناسب.

تعبيرات المدرس (الوجه)

استخدام النظر فى إعطاء معانى تعزيز أو لوم، أو تشجيع أو رفض، وأحياناً تصاحب النظرة إما ابتسامة أو تكشيرة تعطى معانى للموقف.

إشارات المدرس

تستخدم فى إعطاء الإشارات فى الكتابة، ويراعى أن تستخدم بالقدر الكافى؛ لأن المبالغة فى استخدامها تؤدى إلى عدم التركيز على ما يقدم فى الدرس من معرفة.

الصمت

هل الصمت يخلق حيوية؟

عندما يستخدم بهدف إعطاء معنى معين، فرصة للتفكير مثلاً، استعداد لتشغيل فيلم تعليمى... صمت من أجل الاستماع لتلميذ يشرح أو يسأل.. صمت أثناء الكتابة على السبورة؛ فاستخدام الصوت والصمت يمكن أن يساعد إما على التركيز أو التشتيت.

إن حيوية المدرس فى الفصل تنعكس على التلاميذ، وتشعرهم بصدق ما يدور فى الموقف التعليمى؛ مما يؤدى إلى خلق الدافعية للتعلم، والاحتفاظ بهذه الدافعية، طوال الموقف التعليمى؛ مما يساعد على التعلم الجيد.

وفيما يلى استمارة لتقييم حيوية المعلم فى الفصل:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
١ ـ المعلم واثق من نفسه، ويتكلم بوضوح وبثقة.			
٢ ـ صوت المعلم متنوع، حسب ما يقول، ويؤكد على النقاط الأساسية.			
٣ ـ تعبيرات وجه المعلم، تساعد التلاميذ على الفهم وتمدهم بتغذية راجعة، تعبر عن مدى قبول المعلم لاستجاباتهم وسلوكهم.			
٤ ـ المعلم يتحرك أثناء الدرس حركة محسوبة، تساعد على المتابعة والتركيز.			
٥ ـ يستخدم المعلم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة، تساعد التلاميذ على الفهم.			
٦ ـ تخلل كلام المعلم لحظات من الصمت الهادف، الذى يساعد على التفكير والتركيز.			

(٥) التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل

وقد اهتمت دراسات وبحوث عديدة بدراسة ما يحدث داخل الفصل، أثناء الشرح؛ لمعرفة دور كل من المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي. ويقسم التفاعل في الفصل إلى تفاعل لفظى وتفاعل لالفظى، وقد تحدثنا عن التفاعل اللالفظى باختصار عند مناقشة حيوية المعلم، والتي من خلالها يستطيع المعلم أن يرسل عديداً من المعانى إلى تلاميذه، كما انه من خلال تعبيرات التلاميذ وتحركاتهم، يفهم هو كثيراً عن مدى فهمهم واستجاباتهم للدرس.

أما التفاعل اللفظى.. فيركز على تحليل (الكلام)، الذى يجرى داخل الموقف التعليمى، سواء كان من المعلم أم من التلاميذ. وقد أوضحت الدراسات.. ومن أشهرها دراسات فلاندرز Flanders ـ أن المعلم يستأثر بمعظم وقت الحصة فى الكلام، ولا يدع مجالاً كبيراً للتلاميذ للتحدث أو الحوار. كما دلت النتائج على أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون فى صورة أسئلة، يوجهها للتلاميذ، ويقتصر كلام التلاميذ على الاستجابة أو الرد على أسئلة المعلم. كما أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون فى صورة تعليمات وتوجيهات، أو تحذير أو توبيخ لتوجيه سلوك التلاميذ. ووجد أن نسبة مبادرة التلاميذ بالكلام منخفضة للغاية، كما أن نسبة الحوار المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض أيضاً منخفضة جداً. وكانت هناك نسبة مرتفعة للزمن، الذى وصف بأنه (فوضى)، أو فترات لايكون فيها كلام واضح ومحدد من أى من الطرفين.

وقد وجد أنه كلما زاد دور التلميذ الإيجابى فى الموقف التعليمى، زاد التعلم وزادت كفاءة العملية التعليمية. لذلك يتم حالياً تدريب المعلمين قبل الخدمة؛ أى فى كليات التربية، وبعد التخرج لرفع مهاراتهم فى هذا الجانب، بمعنى تدريبهم على زيادة التفاعل فى الفصل؛ بحيث يكون الدور الأكبر للتلاميذ وتعويد المعلم على التقليل من دوره الدكتاتورى المهيمن على الموقف التعليمى. وفيما يلى تصنيف فلاندرز لجوانب التفاعل اللفظى فى الفصل، والتى يمكن من خلالها تقييم هذه المهارة لدى المعلم. وقد اقترح فلاندرز بعض الأساليب لرصد جوانب التفاعل اللفظى، فى مصفوفات لحساب نسبة كل جانب أو كل نوع، والاستدلال على نمط التفاعل فى الفصل وتعرف ما إذا كان المعلم يركز على تلقين المعلومات، أم على إثارة واقعية التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة، أم أن الفوضى تسود الموقف التعليمى... أو..

أو.. إلخ. ولايتسع المجال هنا لشرح هذه الأساليب بالتفصيل، ويكتفى بعرض جوانب التفاعل؛ لاستخدامها فى رصد مايدور فى الفصل، وتعرف جوانب القوة والضعف لدى المعلم فى هذه المهارة الأدائية المهمة.

استمارة تبين فئات التفاعل اللفظى فى الفصل:

كلام المعلم	غير مباشر	١ ـ **يتقبل مشاعر التلاميذ**: يبدى المعلم تقبلاً إيجابياً لما يقوله التلاميذ بطريقة، تخلو من التهديد، حتى وإن كانت هذه الأقوال تعبر عن مشاعر سلبية، ويحاول المعلم تفسيرها وتوضيحها. ٢ ـ **يشجع ويمتدح**: يشجع المعلم التلاميذ ويمتدح استجاباتهم وسلوكياتهم. المعلم يمزح مع تلاميذه، ويقلل من الشعور بالتوتر (ولكن ليس على حساب أحد التلاميذ)، ويتم ذلك بإيماءة رأس، أو ابتسامة مشجعة، أو كلمات تشجع على الاستمرار مثل (حسناً، استمر، وماذا أيضاً..إلخ). ٣ ـ **يقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ**: فيوضحها، ويبنى عليها كلامه، ويضيف إليها ما يثريها. (إذا بدأ المعلم فى إضافة كلام كثير من عنده، فينتقل نوع التفاعل إلى الفئة رقم ٥). ٤ ـ **يسأل أسئلة**: يسأل المعلم أسئلة عن محتوى الدرس، أو عن الإجراءات المطلوب اتباعها، وهذه الأسئلة تتطلب رداً من التلاميذ.
	مباشر	٥ ـ **يحاضر**: يلقى المعلم محاضرة، يشرح فيها بعض الحقائق والمعلومات والآراء المرتبطة بمحتوى مادته، أو يشرح بعض الإجراءات العملية المطلوب أداؤها، موضحاً أفكاره الشخصية فى الموضوع، وموجهاً أسئلة استرسالية، يستمر بعدها فى الشرح والتوضيح. ٦ ـ **يعطى تعليمات وتوجيهات**: يعطى المدرس توجيهات وأوامر لتلاميذه، عليهم اتباعها وتنفيذها.

٧ - يوجه المعلم نقداً لسلوك التلاميذ، أو يبرر تصرفاته أو تصرفات الإدارة المدرسية: وهنا تكون عبارات المعلم تنبهات لتغيير سلوك التلاميذ من سلوك مرفوض إلى سلوك مقبول، وتتضمن عزل ورفض بعض التلاميذ بسبب سلوكهم؛ مع توضيح الأسباب التى دفعت المعلم إلى ذلك، وشرح القوانين واللوائح المساندة له.	باشر	
٨ - التلاميذ يتكلمون رداً على مبادرة من المعلم: وهنا يكون كلام التلاميذ إما إجابة عن سؤال المعلم، أو رداً على تعليق منه؛ بمعنى أن البادئ بالحوار هنا هو المعلم، وليس التلميذ وكلام التلميذ هو رد فعل. **٩ - التلاميذ يتكلمون بتلقائية وبمبادرة ذاتية:** وهنا يكون كلام التلاميذ بدافعية ذاتية، وليس بالضرورة رداً على المعلم؛ بمعنى أن التلميذ هو الذى يبدأ فى إبداء الرغبة فى الحوار. أما دور المعلم.. فيقتصر على تحديد من يتكلم أولاً، ومن يتبعه؛ أى مجرد ناحية تنظيمية. **١٠ - لحظات سكون أو فوضى أو عدم استقرار فى الفصل:** وهنا يلاحظ المراقب للموقف لحظات، تختلط فيها الأمور منها حركة وكلام متداخل أو سكون، وقد يكون ذلك عند الانتقال من نوع نشاط إلى آخر، أو مرحلة استعداد لعمل شيء.	كلام التلاميذ	

وبملاحظة تكرار كل فئة من هذه الفئات، ونسبها، ومقارنة تكرارات الفئات المختلفة.. يتضح نمط التفاعل اللفظى السائد فى الفصل.

(٦) مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس:

تستخدم الأسئلة فى الموقف التعليمى ضمن عديد من طرق التدريس؛ فيستخدمها المعلم من أن الأخر فى المحاضرة، وفى الحوار والمناقشة، فى مرحلة تقييم الطلاب والتأكد من فهمهم للدرس، كما يستخدمها لتوجيه أو نقد سلوك التلاميذ.

ومن المهم أن يتقن المدرس **مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة**، وأن يميز بين أنواع الأسئلة المختلفة ومستوياتها، وأهداف كل منها. وتعتبر الأسئلة والأجوبة عملية ديناميكية، تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والتلاميذ، والتلاميذ وبعضهم البعض الآخر.

أهداف الأسئلة في الفصل:

تلعب الأسئلة دوراً مهماً ومتنوعاً في الموقف التعليمي، ويستخدمها المدرس بأهداف متعددة... فمثلا:

أهداف اجتماعية: عندما يسأل المدرس أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أو فرحه أو عن علاقاته ببعض الزملاء أو عن صحته... إلخ، فإن هذا النوع من الأسئلة يؤكد العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ، ويعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء.

أهداف نفسية: عندما يحاول المدرس تأكيد ثقة التلميذ في نفسه وفي عمله، وتشجيعه عن طريق أسئلة سهلة وفي مستواه... أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معين. ويهدف المدرس بهذا النوع من الأسئلة إلى تقوية شخصيات التلاميذ، وشعورهم بالمشاركة، والإسهام الإيجابي في الدرس؛ مما يزيد حماسهم للعمل، ويخلق جواً صحياً من العلاقات الانفعالية والأكاديمية.

أهداف تعليمية: وهي أسئلة تتعلق بالدراسة وبالمعلومات التي تدرس، وهذا النوع من الأسئلة هو ما يعنينا عند الحديث عن مهارة الأسئلة، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابة في الموقف التعليمي.

يمكن تصنيف الأسئلة هنا إلى قسمين رئيسيين، هما:

(أ) أسئلة تختبر وتؤكد المعلومات، وتسمى أحياناً أسئلة الحقائق Fact Questions.

(ب) أسئلة تدفع التلاميذ إلى التفكير، وخلق الحقائق أو التوصل إليها، وتسمى أحياناً أسئلة التفكير Thought Questions.

وبناء على هذا التصنيف السابق، تقسم أسئلة المدرس في الفصل إلى:

أولا : أسئلة منخفضة المستوي.

يضم هذا القسم ما يلى:

١ – أسئلة تدعو التلميذ إلى تصرف معين أو التوقف أو الامتناع عن تصرف ما، Compliance Questions. وهذه الأسئلة لا تتطلب إجابة، وإنما تتطلب سلوكا؛ فكثيراً ما نسمع المدرس يقول لأحد التلاميذ (ممكن تلتفت إلى ما أقول؟) أو (هل جلست مكانك واستمعته؟) أو (هل انتهي الحديث مع زميلك؟) ... ويتضح أن المقصود من هذه الأسئلة توجيه سلوك التلاميذ لتصرف معين أو الامتناع عن آخر.

٢ – أسئلة استرسالية Rhetorical Questions: وهذه الأسئلة ترد أثناء شرح المدرس، ولاتتطلب من التلاميذ إجابة، وإنما هو يطرحها ليؤكد أهمية نقطة معينة فى الدرس، ويستمر فى كلامه مجيباً هو عما طرحه من أسئلة.

٣ – أسئلة فى مستوى التذكر Recall Questions :

وتتطلب قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات والتعميمات، التى تعلمها من قبل. ويستخدم المدرس هذا النوع من الأسئلة أحياناً قبل البدء فى درس جديد؛ ليتأكد من تذكر التلاميذ للمعلومات السابقة؛ حتى يبنى عليها درسه، وكذلك يوجه هذا النوع من الأسئلة أثناء الشرح؛ ليتأكد من متابعة التلاميذ لما يقال، كما تتضمن الاختبارات بأنواعها – كثيراً من الأسئلة فى هذا المستوى.

وتعتبر أسئلة التذكر أدنى مستويات أسئلة الجانب المعرفى، وقد تعرضت لانتقادات شديدة من المربين، ومع ذلك نقول إن هذه الأسئلة ضرورية وأساسية لأى مستوى آخر من مستويات التفكير. وقد أوضحنا هذا عند الكلام عن أهداف التدريس، وتصنيف مستويات الأهداف المعرفية، والمهم ألا يقتصر المدرس فى أسئلته على مستوى التذكر؛ حتى لا يشعر التلاميذ بأهمية التركيز على الحفظ والاستظهار، وإغفال العمليات العقلية الأخرى.

٤ – أسئلة فى مستوى الفهم Comprehension Questions:

تتطلب الأسئلة على مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن بطريقة ما على استيعابه لما حصله من معلومات، وكما اتضح عند مناقشة أهداف التدريس أن هذا المستوى يتضمن مستوى التذكر، ويبنى عليه.

٥- أسئلة فى مستوى التطبيق Application Questions:

وتهدف الأسئلة فى هذا المستوى إلى اختبار قدرة التلميذ، على استخدام ما لديه من معلومات. وعلى ذلك تعتبر أسئلة التطبيق أساسية فى العملية التعليمية، سواء كان ذلك أثناء التدريس أو فى مرحلة التقييم. ومن المهم تدريب التلاميذ على حسن استخدام مايتعلمونه، والاستفادة منه فى حل المشكلات التى تواجههم، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ثانيا: أسئلة مرتفعة المستوى

يضم هذا القسم ما يلى:

١- أسئلة التحليل Analysis Questions:

تتطلب أسئلة التحليل من التلميذ أن يفكر تفكيراً ناقداً، بناءً على ما تعلمه من قواعد وأسس، وما يدركه من علاقات جزئية متداخلة فى عمل واحد متكامل. وعليه أن يعلل بعض الظواهر، أو يشرح أسباب نتائج معينة، ويوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج، وأن يتوصل إلى استنتاجات وخلاصات، بناءً على قدرته لرؤية التشابه والاختلاف والعلاقات... إلخ؛ أى إن الإجابة عن أسئلة التحليل تتطلب عمليات استدلال وإثباتات ومنطقاً.

والإجابة عن أسئلة التحليل ليست محددة مسبقاً، ولا توجد للسؤال إجابة واحدة معينة، وهكذا تعتمد على قدرات عقلية أعلى من المستويات السابقة؛ لذلك فمن المهم أن يتعود التلاميذ - من خلال المواد الدراسية المختلفة - القيام بهذه العمليات العقلية، وتكوين هذا الأسلوب العلمى فى التفكير.

٢- أسئلة التقييم Evaluation Questions:

ولاشك أن الأسئلة على هذا المستوى تتطلب من التلميذ إصدار أحكام على أشياء أو أفكار معينة، بناءً على معايير ومحكات موضوعية، ومعنى هذا أن سؤال التقييم يتطلب أن يسترجع التلميذ ويتذكر بعض الأسس أو القواعد أو الحقائق العلمية.. ثم عليه تحليل الفكرة أو العمل المعروض عليه.. ثم تحديد مدى مقابلة هذا العمل أو الفكرة لهذه المحكات.

وجدير بالمدرس أن يعوِّد تلاميذه الالتزام بالموضوعية عند إصدار الأحكام، وعدم التسرع أو إصدار أحكام مسبقة.. ويتطلب ذلك تدريب التلاميذ على ممارسة هذه المستويات العقلية العليا.

٣- أسئلة التركيب أو التجميع Synthesis Questions:

وتتطلب هذه الأسئلة مستوى أعلى من التفكير؛ فهى تتطلب تفكيراً ابتكارياً أصيلاً؛ فالتلميذ مطالب برؤية علاقات جديدة، أو اكتشاف حلول جديدة، أو التوصل لإعادة تركيب مكونات أو علاقات فى شكل جديد.

والمقصود بالجديد هنا هو أن يكون جديداً بالنسبة للتلميذ نفسه، ولايعنى ذلك بالضرورة أن يتوصل التلميذ لابتكار يهز العالم أو يحل مشكلات الإنسانية. بل من الممكن إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة العمليات العقلية المتضمنة فى التفكير الابتكارى، فى صور بسيطة تناسب قدراتهموإمكاناتهم.

الأسئلة السابرة والأسئلة التلقينية:

الأسئلة السابرة Probing Questions هى الأسئلة التى تدفع التلميذ إلى التعمق فى إجابته، أو إعطاء مزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من إجابة.

تستخدم هذه الأسئلة أثناء مراجعة الدروس، وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ؛ للتأكد من فهمهم، وعادة.. ما يسأل المدرس سؤالا فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة، ولكنها مختصرة.. فيقول له المدرس ... ماذا تعنى؟ أو ... هل يمكنك إعطاء أمثلة؟... أو لماذا تخيرت هذه الإجابة؟.. أو هل لديك آراء أخرى؟... وهكذا يتشجع التلميذ لتوضيح إجابته، وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة.

أما الأسئلة التلقينية Prombting Questions فيقصد بها الأسئلة التى تحمل بعض الإيماءات أو التلميحات، التى تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة.. وتفيد هذه الأسئلة فى حالة التلميذ الخجول أو المتردد أو الضعيف فى المادة العلمية.... لأن هذه الأسئلة تضمن ـ إلى حد كبير ـ أن تكون إجابة التلميذ صحيحة، وبهذا يشعر بالنجاح ويدفعه ذلك إلى مزيد من محاولة بذل الجهد والمشاركة الإيجابية فى الدرس؛ مثال لذلك أن يقول المدرس للتلميذ فى

مناقشة حول (أهمية النظافة الشخصية) مثلاً هناك فرق أن يقول المدرس للتلميذ.. كيف تؤثر النظافة الشخصية على حياة الفرد؟ وأن يقول (النظافة الشخصية تؤثر على علاقة الفرد بأصدقائه.. كيف؟) أو (قلت إن النظافة الشخصية تؤثر على علاقة الفرد... هذا صحيح، ولكن ماذا عن أثر هذه النظافة على الفرد في عمله؟)... واضح أن الصيغتين الثانية والثالثة تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة.

والمدرس الناجح ينوّع في أسلوب أسئلته، ويتجنب بعض الأخطاء الشائعة كالأسئلة التخمينية، أو الأسئلة التي تكون الإجابة عنها نعم أو لا، أو الأسئلة المركبة، أو الصياغات الغامضة أو التي تحمل أكثر من معنى..، وكذلك عدم مراعاة المستوى اللغوي أو العقلي للتلاميذ، أو عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم..

وبعد شرح أنواع الأسئلة، وأهداف كل نوع، وشروط السؤال الجيد.. ننتقل إلى مناقشة طريقة توصية الأسئلة في الفصل.

طريقة توجيه الأسئلة في الفصل:

مما لاشك فيه أن طريقة توجيه السؤال تختلف تبعاً لهدفه، وحسب نوع السؤال وصعوبته أو سهولته. ولكن بشكل عام نقول إن على المعلم أن يصيغ أسئلته بلغة واضحة ومسموعة لكل تلاميذ الفصل، وعليه أن ينتظر برهة قبل تقبل الإجابة، بل عليه التنبيه على التلاميذ أن يفكروا ملياً في الإجابة، ولايتسرعوا في الرد.

أحياناً يلقي المعلم السؤال بسرعة مقصودة، وأحياناً يتأنى في إلقاء السؤال؛ حتى يوحي للتلاميذ بأن هذا السؤال يتطلب تفكيراً عميقاً وتجميعاً للأفكار، وترتيبها قبل الإجابة.

وأحياناً يحدد المعلم السؤال، ويلقيه ثم يتخير من بين التلاميذ من يجيب، وأحياناً أخرى يحدد المعلم التلميذ أولاً، ثم يوجه له السؤال. والطريقة الأولى تعطي الفرصة للتلاميذ لأن يرفعوا أيديهم، إذا شعروا أنهم قادرون على الإجابة، أما السؤال الثاني.. فهو اختبار لتلميذ بعينه. والطريقتين مهمتان، ويحسن استخدامها معاً.

من المهم أن يوزع المعلم أسئلته على معظم ـ إن لم يكن كل ـ التلاميذ، ولايسمح باستئثار عدد محدود منهم بالإجابة عن كل الأسئلة.

يستطيع المعلم أن يعالج بالفروق الفردية بين التلاميذ، وتشجيع البطن منهم، وزيادة دافعية المتقدم بأن يتخير لكل تلميذ السؤال المناسب لمستواه؛ حتى يساعده على تحقيق النجاح؛ حيث إن النجاح يدفع إلى مزيد من النجاح.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة فى الفصل:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
١- كانت الأسئلة الموجهة مفهومة تماماً من التلاميذ فى معظم الأحوال.			
٢- كانت الأسئلة محددة ومصاغة صياغة دقيقة.			
٣- صمت المدرس لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال.			
٤- غيّر المدرس من سرعة إلقاء كل سؤال.			
٥- وزع المدرس أسئلته على معظم التلاميذ فى الفصل.			
٦- وجه المدرس بعض الأسئلة للتلاميذ كمجموعة واحدة.			
٧- استعمل المدرس أساليب مختلفة، بهدف مساعدة التلاميذ فى الإجابة.			
٨- استعمل المدرس أساليب مختلفة بهدف دفع التلاميذ للتفكير بعمق وتحليل إجاباتهم.			
٩- تجنب المدرس الأسئلة التى تدفع التلاميذ إلى التخمين.			
١٠- تجنب المدرس إلى حد كبير الأسئلة، التى تتطلب الإجابة بنعم أو لا فقط.			
١١- استعمل المدرس أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى من مجرد التذكر، مثل أسئلة الفهم أو القدرة على التطبيق أو التحليل أو التقييم ... الخ			
١٢- غيّر المدرس فى اسلوب السؤال بأكثر من طريقة، ليضمن فهم كل تلميذ للسؤال الموجه.			

(٧) مهارة تعزيز استجابات التلاميذ

التعزيز Reinforcement هو سلوك لفظى أو غير لفظى، يأتى عقب سلوك آخر، سواء كان لفظياً أم غير لفظى؛ بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرفض للسلوك الأول. وقد يأتى السلوك الثانى وهو (التعزيز)، إما من مصدر خارجى، مثل: المعلم أو الزملاء، وقد يكون مصدره ذاتياً؛ أى الفرد الذى قام بالسلوك الأول.

أنواع التعزيز: كما ذكرنا أن صور التعزيز متعددة ومتنوعة على النحو التالى:

تعزيز لفظى: كأن يقول المعلم لتلميذ، يجيب إجابة صحيحة «لقد أحسنت»، «جيد»، أو مجرد «نعم أكمل» أو يصدر صوتاً يدل على موافقته على مايقوله التلميذ ويستحسنه.

أو- فى حالة الإجابة الخطأ- يقول المعلم للتلميذ «لا.. لا.. هذا غير صحيح» - «أو آسف.. إجابتك خطأ» أو «إجابتك ناقصة»... إلخ وقد يصدر أيضاً أصواتا تعبر عن عدم موافقته على ما يقوله التلميذ.

تعزيز غير لفظى: ويكون فى صورة ابتسامة من المعلم، أو إيماءة رأس، أو تصفيق من الزملاء، أو إشارة باليد أو الأصابع، يفهم منها الفرد أن ما يقوله أو ما يفعله يلقى قبولاً أو رفضاً.

تعزيز فورى: ويكون مباشرة بعد أداء الفعل أو السلوك دون تأجيل.

تعزيز مؤجل: كأن يعرف مُصْدِر السلوك نتائج سلوكه فى وقت لاحق، وتختلف فترة تأجيل التعزيز من دقائق إلى أيام وشهور.

تعزيز سلبى: وفيه لايكون هناك رد فعل لسلوك الفرد، بل تجاهل وإهمال كامل. وهذا الأسلوب يحرك التعزيز الذاتى؛ فيسأل الفرد نفسه: هل أصبت؟ هل أخطأت؟ هل يوافق المعلم على سلوكى أم يرفضه؟ هل هو راض عنى أم غاضب منى؟ والتعزيز السلبى أسلوب ناجح - فى حالات كثيرة - فى البيت أو فى المدرسة؛ حيث يكون هدف الأطفال فى سلوكهم الخطأ هو جذب انتباه الكبار واستحواذ اهتمامهم. ومع مزيد من الاهتمام.. يزيد الطفل، ويتمادى فى سلوكه الخطأ، بينما إذا أهمل هذا الطفل ولم نشعره باهتمام بهذا السلوك، فغالباً ما يتراجع الطفل ويعود للسلوك القويم السليم.

فيلم «Love me to Death»:

ومثال على التعزيز السلبى تحضرنى قصة فيلم بعنوان (حبنى حتى الموت)، ويدور حول طفلة عمرها ٥ سنوات، وكانت تتمتع بحيوية ونشاط، وتريد أن تستحوذ على انتباه ورعاية المعلمة، ولما لاحظت أن المعلمة تعاملها مثل جميع الأطفال، بدأت تمتنع عن المشاركة فى اللعب كعادتها، وهنا أعطتها المعلمة اهتماماً خاصاً، ووقفت معها تسألها عن سبب ابتعادها عن باقى الأطفال.... وتكرر تباعد مارى ـ وهذا كان اسمها ـ يوماً بعد يوم، بل أضافت إلى ذلك امتناعها عن تناول الطعام...... وزاد الاهتمام من الكبار، واتصلت المعلمة بأم مارى، واهتمت الأم بالموضوع.... وزاد تمادى مارى فى العزلة، ورفض الأكل..... وبدأت صحتها تنهار.... ويزداد قلق الأسرة والمدرسة، ويزداد اهتمامهم بمارى... وصلت صحة الطفلة إلى حد الخطر، وعرضوها على كثير من الأطباء...

ونصح أحد الأطباء النفسيين الأسرة أن تهمل مارى تماماً، ولا تعرض عليها طعام، ولاتلح عليها لتلعب مع الأطفال.... ونفذت تعليمات الطبيب....

تعجبت مارى من هذا (الإهمال) المفاجئ، الذى ظهر فى الأسرة وفى المدرسة.... فبدأت تتقرب هى إلى الأطفال رويداً رويداً، والمعلمة تراقب دون تعليق... وبدأت تطلب طعاماً... وتدريجياً اندمجت مرة أخرى، ورحبت المدرسة بعودتها بصورة طبيعية ودون مبالغة..

وشفيت مارى وعادت إلى طبيعتها... وهكذا نجح التعزيز السلبى فى إنقاذ الطفلة من سلوك بدأته، وتمادت فيه إلى حد تهديد حياتها؛ بحثاً عن انتباه وحب المعلمة.

إن مهارة التعزيز سلاح قومى يمكن للمعلم الإفادة منه فى توجيه سلوك التلاميذ، وفى شحذ دافعيتهم للتعلم وللنجاح والاستمرار فى النجاح، وكذلك الابتعاد عن السلوك المشاغب أو غير المقبول. ومن المهم أن ينوّع المعلم فى أساليب التعزيز، وأن يقتصد فيها بالقدر المناسب للسلوك دون مبالغة.

وفيما يلى استمارة تقييم مهارة المعلم فى تعزيز استجابات التلاميذ وسلوكهم:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
١ ـ استجاب المعلم لآراء وردود التلاميذ بألفاظ تشجيعية.			
٢ ـ شجع المعلم التلاميذ على بلورة أفكارهم والاستمرار فى الكلام، عن طريق أصوات وإشارات تعبر عن الموافقة.			
٣ ـ حدد المعلم أجزاء الإجابة، التى وافق عليها، وتلك التى اعترض عليها.			
٤ ـ لم يبالغ المعلم فى أساليب التعزيز، التى يستخدمها، سواء كانت بالرفض أم بالقبول.			
٥ ـ تجنب المعلم الإقلال من شأن التلميذ، الذى يستجيب استجابة مختلفة عن المتوقع.			
٦ ـ ساعد المعلم بطرق تعزيزه التلاميذ على السلوك الطيب المقبول.			

(٨) مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

إن التنوع فى مصادر التعلم يثرى العملية التعليمية، ويساعد التلاميذ على سرعة الفهم والاستيعاب. ومن هنا تأتى أهمية استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس، ولايتسع المجال هنا لمناقشة أنواع الوسائل التعليمية ومميزات كل نوع، ولكن الهدف أن نشرح مهارة استخدام الوسيلة.. وتتطلب هذه المهارة أن يكون المعلم ملماً بأنواع الوسائل المختلفة، والمواقف التى تصلح فيها وسيلة ما، وتفضل عن غيرها من الوسائل. وعلى المعلم أن يفرق بين اللوحات التعليمية، التى يجمل بها حجرة الدراسة، والوسيلة التى يستخدمها فى توقيت محدد؛ لخدمة نقطة معينة يتناولها فى درسه. وعلى المعلم أن يتأكد من سلامة المعلومات التى توضحها

الوسيلة، وأنها مناسبة لمستوى التلاميذ، من حيث: المحتوى، وأسلوب العرض. وقد يحتاج المعلم أن يستخدم أكثر من وسيلة فى الدرس الواحد، وهذا شيء طيب، ولكن المبالغة فى عدد الوسائل قد يؤدى إلى نتائج عكسية؛ فيشتت الانتباه حتى يستخدم الوسيلة، والإمكانات اللازم توافرها لعرض الوسيلة بنجاح، فمثلاً.. هل تحتاج الوسيلة إلى طريقة تعليق؟ هل تحتاج إلى تيار كهربائى؟ هل تحتاج لإظلام الحجرة؟... وعليه أن يتأكد من توافر هذه الإمكانات، وأنها تعمل بكفاءة وذلك قبل موعد الدرس. وبعض الوسائل يحتاج مشاركة التلاميذ فى عرضها (مثلك المسرح، أو الأراجوز). وفى هذه الحالة ينبغى على المعلم اختيار وتدريب التلاميذ، الذين سيقومون بهذا الدور قبل الحصة.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى اختيار، واستخدام الوسائل التعليمية:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
أولاً: من حيث الاختيار			
١ ـ تعتبر الوسيلة أنسب الوسائل لتحقيق أهداف الدرس.			
٢ ـ الإمكانات اللازمة لاستخدام الوسيلة متوافرة، وقد تأكد المعلم من ذلك مسبقاً.			
٣ ـ حجم الوسيلة مناسب لعدد التلاميذ ومساحة الفصل.			
٤ ـ الوسيلة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث:			
أ ـ ماورد بها من معلومات.			
ب ـ طريقة عرض المعلومات.			
جـ ـ البيئة المحيطة بالتلاميذ.			
٥ ـ المعلومات الواردة فى الوسيلة:			
أ ـ سليمة من الناحية العلمية.			
ب ـ حديثة ومتطورة.			
جـ ـ تراعى القيم والتقاليد.			

٦ ـ تتصف الوسيلة بالجمال والذوق السليم. ٧ ـ الوسيلة المختارة حيوية وضرورية للدرس، ولايمكن الاستغناء عنها. ٨ ـ تتوافر فى الوسيلة عوامل الأمان. **ثانياً: من حيث طريقة الاستخدام** ١ ـ عرضت الوسيلة فى الوقت المناسب من الدرس. ٢ ـ استخدم المعلم الوسيلة؛ لتوضيح مفاهيم معينة فى الدرس، ولم تستخدم كقطعة تجميل كمالية. ٣ ـ هيأ المعلم المكان والإمكانات اللازمة لاستخدام الوسيلة. ٤ ـ كان هدف الوسيلة: أ ـ تشويق التلاميذ وتهيئتهم للدرس. ب ـ توضيح بعض أجزاء فى الدرس. جـ ـ تلخيص محتوى الدرس. ٥ ـ استفاد التلاميذ من الوسيلة، ومن طريقة استخدامها فى الدرس.			

(٩) مهارة إعطاء التعليمات

نادراً ما يخلو درس من الدروس فى جميع التخصصات ـ وعلى كافة المستويات العمرية ـ من إعطاء المدرس بعض التعليمات لتلاميذه. وأحياناً تكون هذه التعليمات شفهية، وأحياناً تكون مكتوبة ومدونة. ونظراً لأن إعطاء التعليمات يعتمد على استخدام الألفاظ واللغة؛ فكان من الضرورى أن يستخدم المعلم لغة سليمة، وأن تكون تعليماته واضحة وكافية ودقيقة، ومن الخطأ أن يتصور معطى التعليمات أن المستمع لديه معلومات سابقة ـ قد لاتكون متوافرة ـ وبهذا يبنى تعليماته على أساس خاطئ؛ حيث لايتمكن المتلقى من فهم التعليمات، وبالتالى لايستطيع تنفيذها.

ومما يساعد المعلم على اتقان هذه المهارة، أن يجزئ تعليماته فى خطوات قصيرة، متتابعة فى تسلسل منطقى، تمكن التلميذ من متابعتها وتنفيذها بطريقة صحيحة. ومن المهم للغاية أن يوضح المعلم للتلاميذ أهداف هذه التعليمات، والنتائج المتوقعة منها، وبهذا يتوجه التلميذ بثقة نحو تحقيق الأهداف، ملتزماً بالتعليمات المعطاة له.

قد يستعين المعلم فى تعليماته ببعض الرسوم التوضيحية أو الأرقام أو الرموز أو الأسهم... إلخ؛ مما يساعد التلاميذ على المتابعة والفهم، وفى هذه الحالة على المعلم أن يشرح معنى ودلالة هذه الرموز بدقة.

على المعلم أن يراعى سن التلاميذ، عند إعطاء التعليمات، وأن يُسرع أو يبطئ فى إلقاء التعليمات وفقاً لمستوى التلاميذ، وأيضاً وفقاً لسهولة أو صعوبة كل خطوة من هذه التعليمات. ويفيد المعلم أن يتخيل أنه يخاطب التلاميذ فى الإذاعة، دون أن يراهم أو يرونه؛ أى إنه لاتتاح له فرصة متابعة أداء التلاميذ بصرياً؛ ليكتشف الأخطاء أولاً بأول، ويصلح المسار، ولكنه يرى النتيجة النهائية فقط.

حاول أن تكتب تعليمات، تشرح فيها كيفية صنع شيء ما وليكن (مركب ورق)، أو (صنفَ طعام)، أو (غرزه تطريز) وزع تعليماتك على مجموعة من زملائك لينفذوها، واكتشف إن كانت تعليماتك حققت الهدف بدقة أم لا، وتعرف نقاط الضعف فيها، وأعد كتابتها.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إعطاء التعليمات:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
١ ـ التعليمات واضحة. ٢ ـ التعليمات كافية. ٣ ـ التعليمات دقيقة. ٤ ـ راعى المعلم مستوى التلاميذ ومعلوماتهم السابقة. ٥ ـ جزأ المعلم تعليماته إلى خطوات قصيرة متسلسلة ومتتابعة منطقياً.			

٦ ـ سرعة توجيه التعليمات مناسبة، وتسمح بمتابعتها وتنفيذها. ٧ ـ استعان المعلم ببعض الرموز أو الرسوم، التي تسهل فهم التعليمات. ٨ ـ كان تقدير المعلم للزمن اللازم؛ لتنفيذ التعليمات واقعيا ومناسبا			

(١٠) مهارة إدارة المناقشة

تعتبر المناقشة من أهم طرق التدريس، التي تزيد فاعلية التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية فى الموقف التعليمى.

وكما سنشرح ـ في الفصل القادم ـ فإن للمناقشة أنواعاً مختلفة، ولكل نوع أهداف معينة، وكلنا نركز هنا على مناقشة المجموعات الكبيرة،والتي يتولي المعلم بنفسه إدارتها.

في هذا النوع من المناقشات، يعد المعلم طريقة ونظام الفصل وترتيب المقاعد على شكل دائرة؛ بحيث كل فرد جميع الأفراد الآخرين. ويجلس المعلم على أى مقعد فى الدائرة، يرى الجميع ويراه الجميع. ويعيّن المعلم أحد التلاميذ؛ ليصبح مقرراً للجلسة، وتكون مسئوليته تدوين نقاط المناقشة والآراء المختلفة، التى تطرح خلالها. وقد يتطوع أحد التلاميذ للقيام بهذا الدور، وفى أى الحالات يجب تغيير التلميذ فى كل مرة، ولا يستأثر واحد منهم بهذا الدور.

يبدأ المعلم بشرح أهداف المناقشة وموضوعها، ويوضح قواعد النقاش بمعنى كيف يطلب التلميذ الكلمة، وماذا يفعل لو أراد التعليق على كلام زميله، أو لو أراد استفساراً، ويقدم المعلم موضوع المناقشة وهدفها.

ولابد أن يكون الموضوع المختار من الموضوعات، التي تحتمل وجهات النظر المختلفةوالمتقدمة، أو يكون الموضوع عملاً يخطط له، والمطلوب تجميع الآراء حول جوانب وفواصل هذه الخطة، أو تكون مشكلة والمطلوب مناقشة بدائل متعددة لحلها.. وهكذا

ومن أهم عوامل نجاح المناقشة شعور التلاميذ بالارتياح والاطمئنان؛ بحيث يتشجع كل منهم فى إبداء رأيه الحقيقى، دون شعور بالتهديد، أو دون أن يشعر أن عليه الموافقة على رأى

معين. وغالباً ما تتسم المناقشة بروح الألفة والديمقراطية والمرح أحياناً، وهذا يزيد فاعلية التلاميذوإيجابياتهم.

على المعلم ـ كمدير للمناقشة ـ التأكد من إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يشارك، دون إجبار منه، كما أن عليه ضبط وقت المتحدث؛ حتى لا يطغى أحد التلاميذ أو بعضهم على فرص الآخرين. وعلى المعلم أيضاً أن يحاول توجيه المناقشة نحو الهدف،وعدم السماح بالخروج عن الموضوع أو التشتت. وفي هذا السبيل يلخص النقاط، التى تمت مناقشتها وينتقل إلى النقطة التالية. ومدير المناقشة الناجح قليل الحديث، ويوجه أسئلة أكثر مما يعطي إجابات، وقد يتدخل عند اللزوم؛ لتصحيح معلومة أو لتهذيب لغة أو شرح مفهوم أو مصطلح، تبني عليه المناقشة،أو لتشجيع تلميذ خجول للمشاركة فى الحوار. وعلى مدير المناقشة ضبط الوقت؛ حتى يتأكد من أن كل جوانب الموضوع نوقشت، دون أن يضيع الوقت فى بعض الجوانب، وتغفل جوانب أخرى.

وفى نهاية المناقشة يتولي المعلم أو المقرر تلخيص ما توصلت إليه المجموعة، ويتم التأكد من أن هذا الملخص يعبر فعلاً عن آراء المجموعة.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إدارة المناقشة:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
١ – كان ترتيب الفصل مناسباً لإجراء مناقشة.			
٢ – كان مناخ الفصل يبعث على الارتياح، ويعطى شعوراً بالانتماء.			
٣ – كان الموضوع المختار مناسباً لطريقة المناقشة.			
٤ – كانت المناقشة مناسبة للوقت المتاح.			
٥ – قدم المدرس الموضوع بوضوح.			
٦ – شرح المدرس أهداف المناقشة.			
٧ – شرح المدرس أسلوب العمل.			
٨ – اشترك المدرس فى توجيه أسئلة أكثر من إعطاء إجابات.			

٩ - أبدى المدرس حماساً واهتماماً بالموضوع المراد مناقشته.			
١٠ - استطاع المدرس أن يحجب رأيه الخاص معظم الوقت.			
١١ - أبدى المدرس عقلاً متفتحاً فيما يتعلق بقبول آراء المجموعة.			
١٢ - جمع المدرس بين الجدية والروح المرحة خلال المناقشة.			
١٣ - شجع المدرس التلميذ الخجول على الكلام.			
١٤ - عمل المدرس على استمرار حيوية المناقشة.			
١٥ - تأكد المدرس من اشتراك كل فرد فى المجموعة فى الحوار بقدر الإمكان.			
١٦ - شعر كل تلميذ بحرية فى إبداء رأيه وعرض وجهة نظره.			
١٧ - ساعد المدرس المجموعة على استخلاص نتائج المناقشة وتلخيصها.			

(١١) مهارة تقديم بيان عملى:

كثيراً ما تستخدم طريقة البيان العملى؛ لعرض طريقة وخطوات عمل شئ معين، وأحياناً يكون البيان العملي أمام التلاميذ بمثابة أول خطوة لتعليمهم مهارة معينة؛ حيث يلاحظون خطوات الأداء التى يقدمها المعلم، ويستعمون للشرح المصاحب، ثم يبدأ كل تلميذ، أو مجموعة تلاميذ فى تقليد طريقة العمل، التى عرضت عليهم..

وسنتحدث عن خطوات ومراحل أداء البيان العملى فى الفصل القادم، أما هنا.. فنحن نركز على ما نلاحظه أثناء تقديم البيان العملى والنقاط، التى تدل على مدى تمكنه من هذه المهارة.

بداية.. يتضح من الشكل العام أن المعلم قد استعد استعداداً جيداً لتقديم البيان العملي؛ فالمكان مرتب، والأدوات والخامات معدة ،ومرتبة، وكذلك أماكن جلوس التلاميذ يمكنهم من المشاهدة ومتابعة الخطوات.

عند بدء العمل، يقدم المعلم الموضوع الذي سيعرضه بشكل جذاب، يثير الانتباه ويشوق التلاميذ للتعلم، كما أنه يوجه انتباههم إلى ما يجب عليهم التركيز عليه وملاحظته أثناء المشاهدة. ويؤكد المعلم ذلك بكتابة العناصر الأساسية على السبورة. وعندما يبدأ تنفيذ البيان العملي، يتضح أن المعلم واثق من نفسه،ومتأكد من معلوماته، ويؤدى خطوات العمل بسهولة وفي تتابع، وكل خطوة يصحبها شرح لفظي، يؤكد ما يجب وإعانته عند تنفيذ كل خطوة، وما يجب عليهم تجنبه أو عدم عمله عند تنفيذهم لهذا العمل. ومن آن لآخر.. يلخص المعلم ما تم من خطوات، ويتأكد من متابعة التلاميذ وفهمهم لكل خطوة، وقد يصحب تدوين بعض النقاط على السبورة، أو قد يستعين ببعض الوسائل التعليمية، مثل: الصور أو الرسوم أو الخرائط أو غيرها؛ لضمان مزيد من الفهم والاستيعاب لما يقوله ويفعله المعلم في البيان العملي.

وأثناء عرض البيان العملي.. يسمح المعلم للتلاميذ بتوجيه بعض الأسئلة، أو الاستفسارات، ويجيب بثقة وبصدر رحب. ومن المهم أن يتأكد المعلم من أن كل تلميذ يرى ويسمع البيان العملي، وقد يضطر من أجل ذلك إلى استخدام نماذج مكبرة، أو يستعين بالمرايا العاكسة، التي توضح للمشاهدين ما يحدث فوق منضدة العرض.

ومن دلائل مهارة المعلم في تقديم بيان عملي هو:

حسن استخدام الوقت، والاقتصاد في الخامات، واستعمال لغة واضحة ومناسبة لسن التلاميذ، ومن المهم أيضاً أن يكون كل ذلك في جو من الألفة والمرح أحياناً؛ حتى يصبح التعلم عملية ممتعة، ويكون التعليم أيضاً عملية ممتعة.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة المعلم في تقديم بيان عملي:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
أولاً ـ الإعداد للبيان العملي: ١ـ المكان مرتب ومعد لتقديم بيان عملي.			

٢ـ أماكن جلوس التلاميذ تمكنهم من مشاهدة ومتابعة البيان العملى. ٣ـ الخامات والأدوات معدة ومرتبة، حسب مراحل استخدامها فى العمل . ٤ـ الموضوع المختار ساسب لطريقة البيان العملى. **ثانياً: أثناء تقديم البيان العملى:** ١ـ قدم المعلم البيان العملى بطريقة جذابة، تثير دافعية التلاميذ للتعلم. ٢ـ صوت المعلم واضح ولغته سليمة. ٣ـ الشرح يصاحب العمل أولاً بأول،.ومع التأكيد على النقاط الأساسية. ٤ـ قدم المعلم خطوات العمل فى ثقة وبطريقة سليمة، وفى تتابع منطقى. ٥ـ لخص المعلم خطوات العمل من آن لآخر. ٦ـ سمح المعلم للتلاميذ بتوجيه أسئلة، وأجاب عنها. ٧ـ تأكد المعلم من تمكن كل تلميذ من المتابعة. ٨ـ استخدم المعلم الخامات والأدوات بطريقة اقتصادية سليمة. ٩ـ المعلومات والبيانات التى قدمها المعلم صحيحة وحديثة ومتطورة. ١٠ـ كان المعلم مرحاً بشوشاً واسع الصدر، أثناء العمل. ١١ـ استخدم المعلم السبورة بطريقة جيدة، تساعد التلاميذ على الفهم والمتابعة. ١٢ـ استخدم المعلم بعض الوسائل التعليمية، التى أثرت البيان العملى.			

ثالثاً: إنهاء البيان العملي:			
١ـ أوجز المعلم خطوات البيان العملى باختصار.			
٢ـ كانت نتيجة البيان العملى ناجحة.			
٣ـ كانت طريقة إنهاء المعلم للبيان العملى جذابة،وتدفع التلاميذ إلى التطبيق.			

(١٢) مهارة إدارة دروس المعمل:

تتطلب من المعلم مهارة عالية فى التخطيط والإعداد السابق لزمن الدرس، وتتطلب أيضاً مهارة إدارة الموقف التعليمى، الذى يعتمد على المعمل.

وعندما نقول «معمل» .. فإننا نعنى أن التلاميذ يقومون بأنفسهم بأداء بعض الأعمال، مثل: التجارب، أو المشروعات، أو التطبيقات. وقد يكون عمل التلاميذ فرديًا؛ أى إن كل تلميذ يعمل بمفرده، أو يكون العمل فى مجموعات.

يتبع العمل فى كثير من الأحيان بياناً عملياً قدمه المعلم، أو قد يتبع مناقشة جماعية، أو مناقشة مجموعات صغيرة، يتم فيها التخطيط للعمل المطلوب، ثم يبدأ التنفيذ العملى. وأحياناً يتبادل المعلم والتلاميذ أداء خطوات العمل؛ بمعنى أن يقدم المعلم بياناً عملياً لكل خطوة، يتبعها تنفيذ عملى من التلاميذ، ثم يستكمل المعلم خطوة أخرى، ويتبعه التلاميذ.. وهكذا.

والمهارة الأساسية اللازمة للمعلم فى دروس المعمل، هى القدرة على الملاحظة لما يدور فى كل أرجاء حجرة الدراسة؛ فهو يراقب أداء كل تلميذ، كما يراقب سلوك التلاميذ وأساليب تعاملهم مع بعضهم البعض،وهو يراقب سلامة العمل وعوامل الأمان، ويحرص على التأكد من حسن استخدام الخامات والأدوات والأجهزة، دون إسراف.

وعلى المعلم أن يوضح فى بداية العمل الهدف منه، والسلوك والنتائج المتوقعة من هذا المعمل، ومن المفضل أن يشترك التلاميذ مع المعلم فى إعداد المكان والأدوات، وفى توزيع المجموعات، كما أنه من المفيد أن يشترك التلاميذ فى تقييم نتائج المعمل.

وسنتحدث بشئ من التفصيل عن طريقة المعمل ومواضع استخدامها ومميزاتها، أما هنا.. فنركز على مهارة المعلم فى إدارة هذا الموقف التعليمى.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إدارة المعمل:

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	جيد	ضعيف
أولا: الإعداد للمعمل:			
١ـ المكان مجهز والأدوات والخامات معدة ومرتبة.			
٢ـ أعد المعلم أى إرشادات أو تعليمات عامة، وكتبها فى مكان واضح لكل التلاميذ.			
٣ـ ارتدى المعلم ملابس مناسبة لدرس المعمل.			
ثانياً: أثناء العمل:			
١ـ قدم المعلم أهداف العمل، والنتائج المتوقعة، وشرح أية تعليمات يريد لتلاميذه اتباعها.			
٢ـ فهم التلاميذ المطلوب، كمافهموا إجراءات العمل.			
٣ـ المعلم يراقب التلاميذ عن كثب، ولا يتدخل إلا عند اللزوم.			
٤ـ أوقف المعلم/ المعمل لشرح خطأ، لاحظ تكراره بين التلاميذ.			
٥ـ المعلم مهتم بسلامة التلاميذ، وأيضاً بسلامة الأجهزة.			
٦ـ المعلم مهتم بسلوك التلاميذ، وبطريقة تعاملهم مع بعضهم البعض.			
٧ـ يستخدم المعلم أساليب التقرير بمهارة، وبالقدر الكافى			
٨ـ يوجه المعلم تلاميذه لوقت الدرس ليتم العمل، دون تأخير.			

ثالثاً: إنهاء المعمل ١ـ قام المعلم بتقييم أداء التلاميذ، وشرح نقاط الضعف أو القوة لدى كل مجموعة. ٢ـ قام المعلم تلاميذه لإعادة ترتيب المعمل وتنظيف المكان.			

الفصل التاسع

طرق واستراتيجيات

تعريف الاستراتيجية

(١) استراتيجية الإلقاء أو المحاضرة.

(٢) استراتيجية الخرائط المعرفية.

* خرائط المعرفة التى توضح تسلسل خطوات أوحل.
* خرائط المعرفة لتحليل حدث ما.
* خرائط المقارنة.

(٣) استراتيجية المناقشة

(٤) استراتيجية التعلم التعاوني

(٥) استراتيجية البيان العملى Demonstration.

(٦) استراتيجية المعمل أو التدريس المعملى Laboratory.

(٧) استراتيجيات التعلم الذاتى.

(٨) استراتيجيات اللعب Play Strategies.

(٩) استراتيجيات تدريس للذكاءات المتعددة

٩

طرق واستراتيجيات

بعد استعراض مهارات التدريس ومواصفاتها ومعايير الحكم عليها.. ننتقل فى هذا الفصل للحديث عن طريق واستراتيجيات التدريس. فما العلاقة بين الاستراتيجيات والطرق والمهارات فى العملية التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، نقول إن طريقة التدريس تعتمد فى أدائها على مجموعة مهارات ينبغى أن يتقنها المعلم؛ لكى ينفذ الطريقة بصورة جيدة تحقق الأهداف. وبالمثل نقول إن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عدداً من طرق التدريس، واتقان المعلم لأداء تلك الطرق، وفهمه لأساليب تنفيذها ومقومات نجاحها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة فى موقف تعليمى معين؛ بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.

ولعل هذه العلاقة تتضح عند مناقشة بعض استراتيجيات وطرق التدريس فى الصفحات التالية.

تعريف الاستراتيجية:

ولنبدأ بتعريف مصطلح «استراتيجية» فى التعليم، وقد تعددت محاولات تعريف هذا المصطلح، وفى جملتها تشير إلى أن الاستراتيجية هى خطة عمل عامة، توضع لتحقق أهدافاً معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير دغوب فيها، وتصمم الاستراتيجية فى صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية، وتتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى تكتيكات؛ أى إلى أساليب جزئية تفصيلية، تتم فى تتابع مقصود ومخطط؛ فى سبيل تحقيق الأهداف المحددة. وهكذا ترى أن الاستراتيجية هى

مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات فى أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ فى الموقف التعليمى.

والعلاقة بين الأهداف التعليمية واستراتيجية التدريس المختارة علاقة جوهرية؛ حيث يتم اختيار الاستراتيجية التعليمية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف، فاختيار الاستراتيجية يعتمد على الأهداف التى نريد تحقيقها، كما أنه دون تحديد الهدف لاتكون للاستراتيجية التعليمية أية فعالية، ويعتبر اختيار الاستراتيجية فى هذه الحالة جهداً عشوائياً، غير مضمون النتائج.

وتتصف الاستراتيجية التعليمية الجيدة بالمواصفات التالية:

١ ــ أن تكون شاملة؛ بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.

٢ ــ أن ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

٣ ــ أن تكون طويلة المدى؛ بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

٤ ــ أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة والقابلية للتطوير، إذا دعت الحاجة.

٥ ــ أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجة من إمكانات عند التنفيذ، مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

ولايمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولكن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعلم أفضل من غيرها من الاستراتيجيات، كما قد تفضل استراتيجية ما عن غيرها من الاستراتيجيات فى ظروف تعليمية معينة وفى حدود إمكانات مادية أو بشرية معينة. وعلى المعلم ان يضع كل ذلك فى الاعتبار، عند تخطيطه للتدريس واختياره استراتيجيات التدريس التى سيتبعها.

ونقدم فيما يلى بعض استراتيجيات التدريس:

(١) استراتيجية الإلقاء أو المحاضرة

وتعتمد هذه الاستراتيجية على طريقة الإلقاء، سواء من المعلم أو من أحد الضيوف، أو من أحد التلاميذ. ويتم الإعداد للمحاضرة مسبقاً، وكثيراً ما تعتبر استراتيجية المحاضرة طريقة من طرق التدريس، وإن كانت فى الواقع تتضمن أكثر من طريقة؛ حيث كثيراً ما تتخلل المحاضرة أسئلة وإجابات، كما قد يتخللها عرض وسائل تعليمية، والتى تعتبر فى حد ذاتها طرقاً من طرق التدريس.

والمحاضرة من أقدم الاستراتيجيات المعروفة، ولا تزال من أكثرها شيوعاً. وتستخدم عادة عند التدريس لأعداد كبيرة، وحين يكون الهدف تقديم كم كبير من المعلومات والحقائق، والتي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

وليس بالضرورة أن يكون المحاضر هو المدرس نفسه، كما ذكرت بل قد يكون ضيفاً متخصصاً في موضوع معين، يدعوه المدرس ليلقى محاضرة في هذه الموضوع. أحياناً تكون المحاضرة مسجلة صوتياً ويستمع إليها التلاميذ عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معاً فيشاهدها ويستمع إليها التلاميذ، من خلال التليفزيون أو السينما.

قد يستخدم المحاضر أثناء إلقانه للمحاضرة بعض الوسائل التعليمية المناسبة، والتي تقلل من رتابة الاستماع وتثير انتباه المستمعين. كما قد يلجأ المحاضر إلى طرح بعض الأسئلة، وإثارة المستمعين للاستجابة إليها؛ وذلك بهدف إدخال الحيوية والتنوع في الموقف التعليمي.

تصلح وتناسب هذه الاستراتيجية الكبار عن الصغار؛ لأن قدرة الصغار على الإنصات ومتابعة الكلام النظرى قليلة، وقد أثبتت البحوث العلمية أن قدرة الفرد على الإنصات بوعى واستيعاب لاتتعدى عشر دقائق، وتقل هذه المدة عند الصغار؛ لذلك فمن المهم أن يعمل المحاضر على كسر رتابة الحديث، وشد انتباه المستمعين بطرق مختلفة، لعل من أهمها أسلوبه وحيويته في الإلقاء.

ويساعد المحاضر استخدام الشفافيات، التي تدون فيها النقاط الأساسية في المحاضرة، أو قد يعرض عليها بعض الجداول أو الرسوم البيانية ويعرضها باستخدام جهاز العرض الخبوئى Over Head Progector، على ان يتأكد من إعتام الحجرة؛ لتسهيل رؤية الشفافيات على السبورة الضوئية.

ولابد للمحاضرة من تقديم جيد، يحدد أهدافها وموضوعها، ثم يبدأ الشرح للعناصر الأساسية، ويدون المحاضر تلك العناصر على السبورة ليسهل على التلاميذ متابعتها، وكما قلنا قد تتخلل المحاضرة فترات أسئلة وحوار. وفي الختام لابد أن يلخص المعلم محاضرته ليبرز المفاهيم والمدركات الاساسية فيها، وعليه أن يتأكد من فهم واستيعاب التلاسيذ لها.

يتضح أن هذه الاستراتيجية تعتمد على مهارة المعلم في الشرح، وفي عرض الوسائل التعليمية، وفي توجيه الأسئلة، وفي بدء المحاضر وتهيئة التلاميذ ثم في الإنهاء.

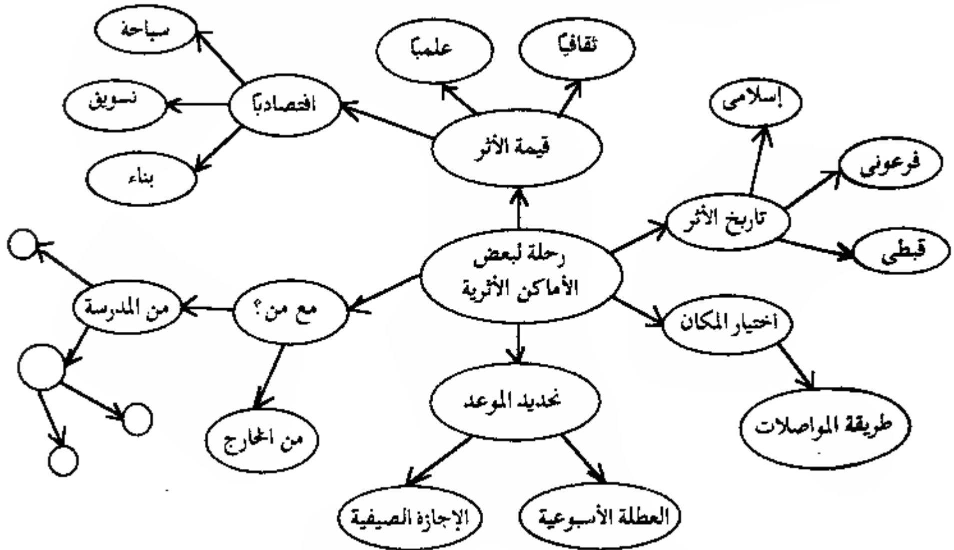
(٢) استراتيجية الخرائط المعرفية

وقد تكون هذه الاستراتيجية جزءاً من استراتيجية المحاضرة أحياناً، وقد يعتمد عليها المعلم بمفردها، كأسلوب يعلم التلاميذ مهارات التحليل والقدرة على ايجاد العلاقات، وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة علمية منطقية.

تستخدم الخرائط المعرفية فى كثير من المواقف التعليمية وفى عديد من المواد الدراسية، فمثلاً فى تعليم التعبير الكتابى عند الأطفال.. يساعد المعلم التلاميذ فى التفكير فى عناصر الموضوع قبل بدء الكتابة، ويشترك التلاميذ فى تحليل الموضوع الكبير إلى موضوعات فرعية، ويتفرع الموضوع الفرعى إلى موضوعات أصغر... وهكذا.

مثال:

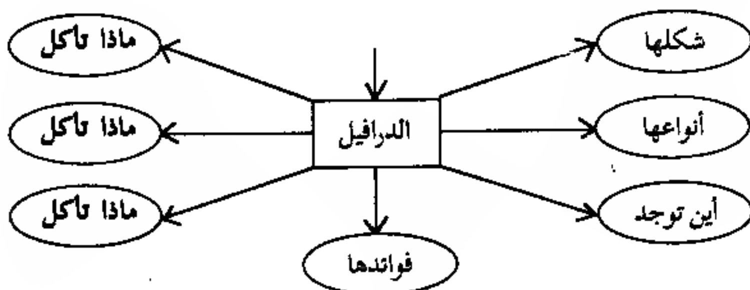
لو أن الموضوع المطلوب الكتابه فيه يدور حول رحلة لبعض الأماكن الأثرية.. فمن الممكن أن يفكر التلاميذ فى عناصر المضوع على النحو المبين فى الشكل (٩ ـ ١):



(شكل ٩ ـ ١): نموذج لإمكانية تفكير التلاميذ فى تشكيل عناصر موضوع «رحلة لبعض الأماكن الأثرية».

وهكذا تتفتح الأفكار لتحديد الجوانب والعناصر، التى يمكن تناولها فى الموضوع التعبيرى، ويبدأ التلاميذ فى تجميع البيانات عن كل عنصر، وتحديد العناصر التى يرون الكتابة فيها، وهكذا.. يتعلم التلميذ تنظيم الأفكار وتتابعها وترابطها.

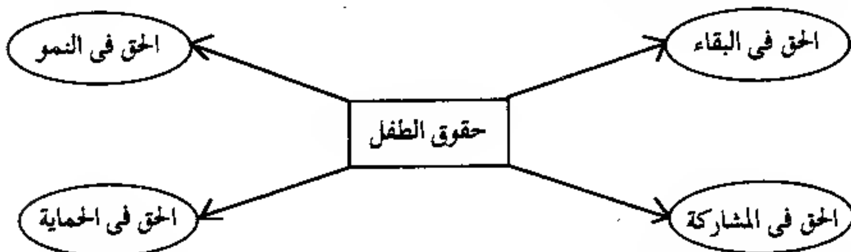
عند دراسة نوع من الكائنات الحية، يبدأ بالقول: إذا اردنا دراسة «الدرافيل»، فماذا نود أن نعرف عنها؟ شكل (٩ ـ ٢).



شكل (٩ ـ ٢): نموذج لإمكانية تسلسل أفكار الموضوع «الدرافيل» بالنسبة للمعلم.

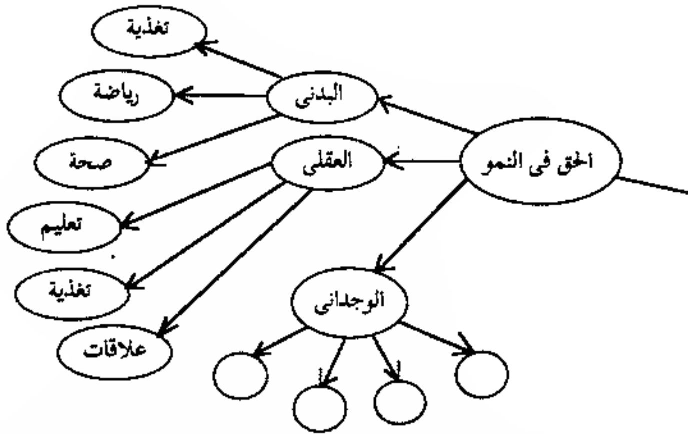
وتتوالى الأفكار ويضعها المعلم أمام التلاميذ، ويبدأ فى شرحه، متناولاً كل هذه العناصر أو بعضها، حسب سن التلاميذ وأهداف الدرس.

وإذا كان الموضوع يدور حول حقوق الطفل، شكل (٩ ـ ٣)، مثلاً فيدور الحوار حول الجوانب، التى يتناولها على النحو التالى:



شكل (٩ـ٣): الجوانب التى يمكن استنباطها ومعالجتها عند تناول موضوع «حقوق الطفل».

وتتشعب من كل حق من هذه الحقوق أفكار، ترتبط بهذا الحق، شكل (٩ ـ ٤)، مثل:



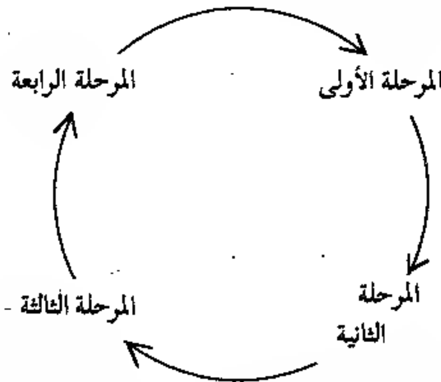
شكل (٩ ـ ٤) : نموذج لتسلل أفكار فرعية من فكرة رئيسية فى موضوع «حقوق الطفل».

وهكذا، وتظل الشبكة تتشعب لتغطية جميع جوانب كل حق من الحقوق...

خرائط المعرفة التي توضح تسلسل خطوات أو حل:

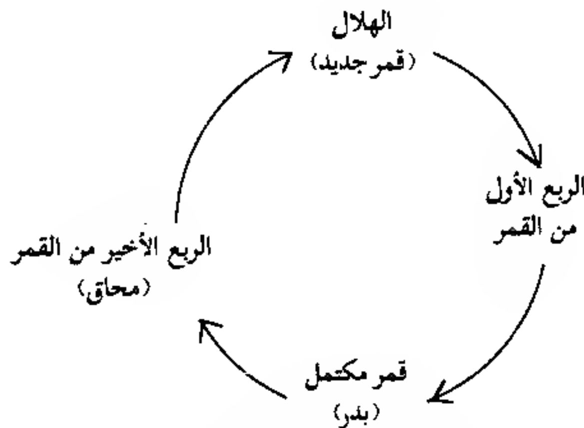
ومن خرائط المعرفة ما يستخدم لتوضيح تسلسل خطوات إعداد عمل معاً، ويبدأ المعلم بمناقشة وتوضيح الخطوة الأولى فى العمل. ومن خلال الأسئلة والشرح، يتوصل مع التلاميذ إلى الخطوة الثانية، ثم الثالثة، ثم الرابعة؛ موضحاً أهمية هذا التسلسل فى الخطوات، والخطأ والضرر الذى ينجم إذا اختلف هذا التتابع.

فمثلا: خريطة توضح دورة حياة كائن ما شكل (٩ ـ ٥):



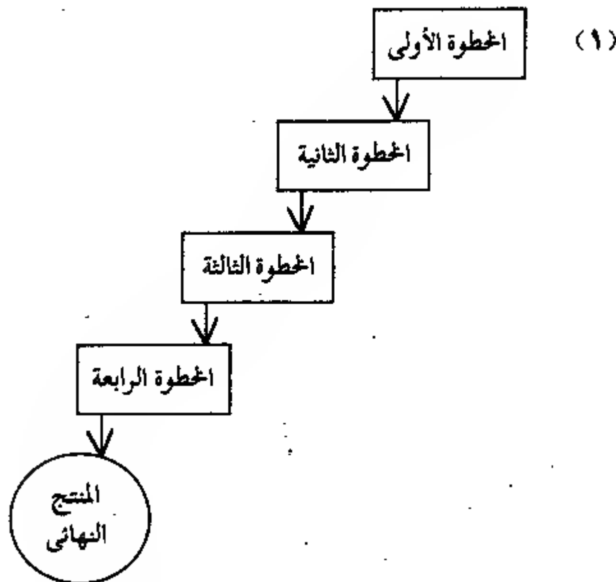
شكل (٩ ـ ٥) : خريطة توضح دورة حياة كائن ما.

أو مراحل تطور أوجه القمر، شكل (٩ ـ ٦):



شكل (٩ ـ ٦) : مراحل تطور أوجه القمر.

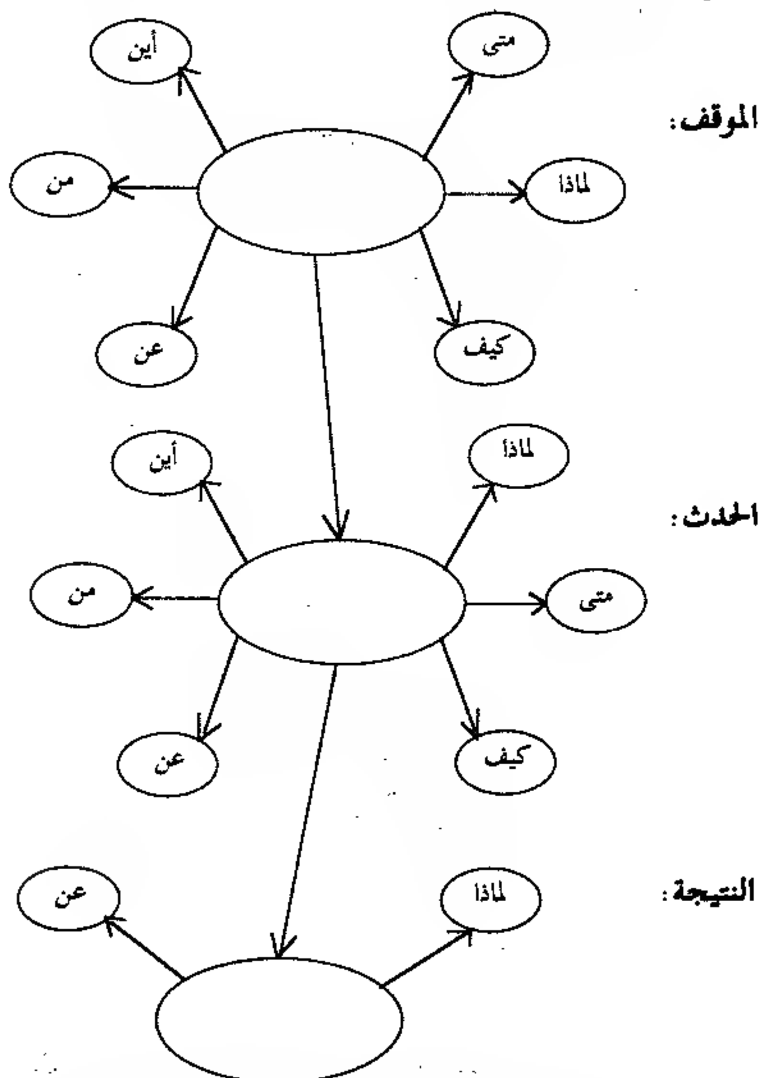
وفى حالة توضيح خطوات عمل شيء ما، شكل (٩ ـ ٧)، قد تكون الخريطة متدرجة على النحو التالى:



شكل (٩ ـ ٧) : نموذج لتوضيح خطوات عمل شيء ما.

خرائط المعرفة لتحليل حدث ما:

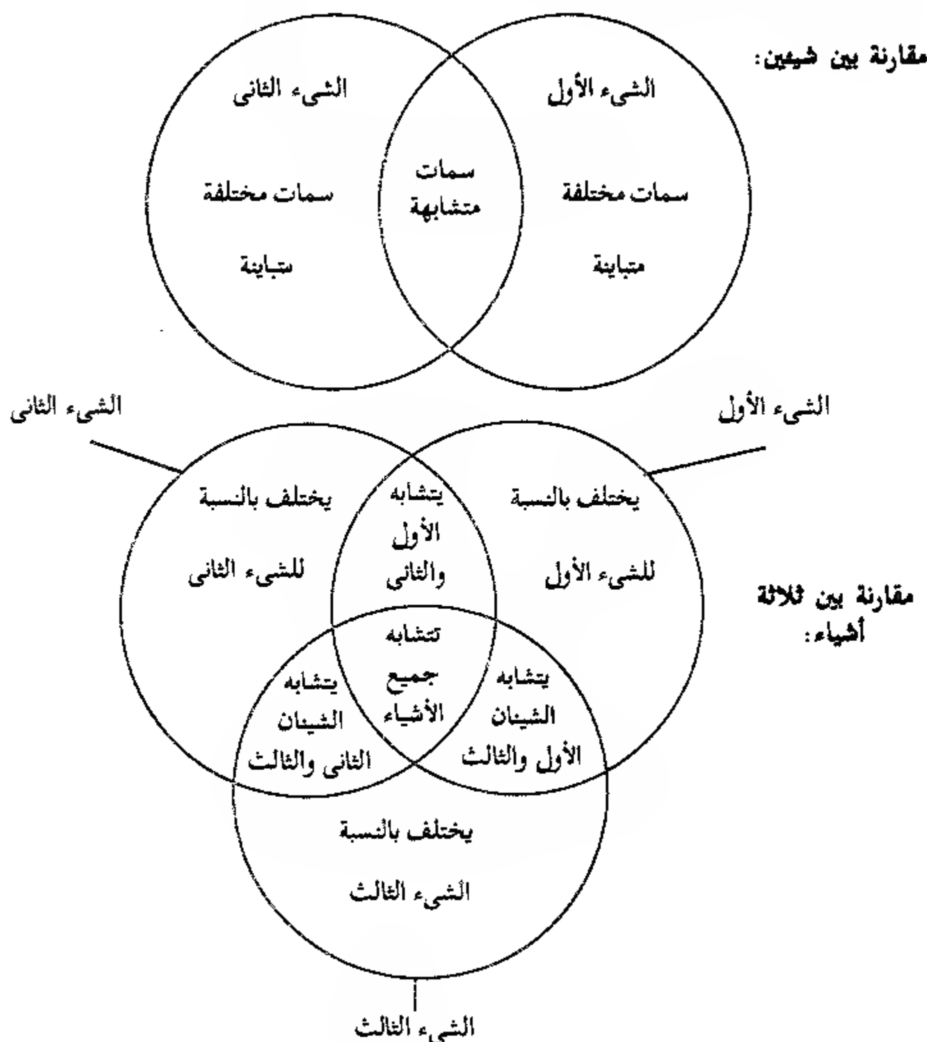
إذا ارتبط الدرس بحدث من الأحداث.. يقوم المعلم بتقسيم الخريطة إلى ثلاثة أجزاء: الموقف الذى وقع فيه الحدث، ثم الحدث نفسه، ثم النتيجة. وفيما يلى تخطيط، يستخدم فى هذا النوع من خرائط المعرفة:



شكل (٩ ـ ٨): نموذج لاستخدام خرائط المعرفة فى تحليل حدث ما

خرائط المقارنة:

إذا كان الموضوع المطروح يهدف إلى مقارنة شيئين أو أكثر، فتستخدم الخريطة على النحو التالي، شكل (٩ ـ ٩)، (٩ ـ ١٠):



شكل (٩ ـ ٩)، (٩ ـ ١٠): نموذجان لاستخدام خرائط المقارنة، سواء بين شيئين، أم ثلاثة أشياء.

وتتطور قدرة التلاميذ على استخدام خرائط المعرفة بشكل تدريجي، وتنمو هذه القدرة بملاحظة المعلم، وهو يستخدمها في مواقع مختلفة، وبأهداف مختلفة. وعلى المعلم إشراك التلاميذ في تكوين الخريطة، وملاحظة مكوناتها.

وتزداد خرائط المعرفة تقدماً وتقعيداً وتنوعاً؛ لتحقق أهدافاً مختلفة، وتساعد على مزيد من الفهم، وتنمية التفكير المنطقي الواعي، وبالتالي تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري والقدرة على حل المشكلات.

(٣) استراتيجية المناقشة Discussion:

وتعتبر المناقشة طريقة من طرق التدريس، إذا استخدمت مع طرق أخرى في إطار استراتيجية أوسع. وتعتبر استراتيجية إذا كانت هي الإطار الواسع، والذى يضم بداخله طرقاً أخرى.

والمناقشة كما سنرى أنواع مختلفة، يختار منها المعلم ما تحقق أهداف درسه، وعليه أن ينوّع فيما يختاره.

وقد تناولنا مهارة المعلم في إدارة المناقشة في الفصل السابق، وعليه أن يعلّم تلاميذه هذه المهارات عند إدارتهم للمناقشة في مجموعات.

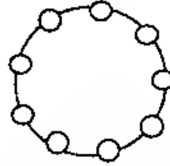
والمناقشة بشكل عام هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد؛ فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تكنيك يبنى على أسس واضحة ومحددة.

تساعد المناقشة على زيادة فعالية واشتراك التلاميذ في الموقف التعليمي؛ فهي تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة في الحديث، وإبداء الرأى سواء بالموافقة أو بالرفض أو حتى بمجرد الاستماع. وعلى هذا تعتبر المناقشة من طرق التدريس الديناميكية، التي تملأ الفصل بالحيوية، وتبعد الموقف التعليمي عن الرتابة والملل.

وفي ضوء أهداف الدرس وتبعاً لعدد التلاميذ والإمكانات المتاحة.. تقسم المناقشة إلى عدة أنواع ،منها:

المناقشة الجماعية Group Discussion:

ويشترك فيها كل أفراد الفصل، وإن كان من المفضل ألا يزيد العدد فيها عن ٢٥ أو ٣٠ تلميذاً؛ حتى تتاح الفرصة لكل منهم بالمشاركة. يحدد للمناقشة قائد قد يكون المدرس أو أحد التلاميذ، وسكرتير لتدوين ما تصل إليه المناقشة من آراء أو قرارات. ويفضل ترتيب مقاعد التلاميذ في حلقة المناقشة، بطريقة تسمح لكل منهم أن يرى الآخرين، وعادة ترتب المقاعد على شكل دائرة.



تستخدم المناقشة الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والوصول إلى نوع من الاتفاق حول موضوع معين، أو اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بخطة عمل أو مشروع ما، أو حل مشكلة... إلخ.

وتستخدم المناقشة الجماعية مثلاً، عندما يريد المعلم للتلاميذ أن يضعوا خطة يرغبون القيام بها، أو للاتفاق على برنامج احتفال يخططون له، أو لتجميع الآراء حول قضية عامة تهمهم كمجموعة وترتبط بدراستهم.

مناقشة المجموعات الصغيرة Small Group Discussion:

يقسم التلاميذ في هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد أفراد كل منها عن سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة. وتخصص فترة زمنية قصيرة حوالي ٥ أو٦ دقائق، يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح، وينتهون فيه إلى قرار، ويطلق على هذا النوع من المناقشات أحياناً طريقة (٦×٦)؛ للدلالة على أن عدد أفراد المجموعة لايزيد عن ستة أفراد، وأن الفترة الزمنية المتاحة للمناقشة لا تزيد على ست دقائق.

بعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، يحدد لهم الموضوع المطلوب مناقشته، وتختار المجموعة من بين أعضائها قائداً يتولى إدارة المناقشة، كما يتولى مسئولية التحدث باسم المجموعة في النهاية. يمر المدرس بين المجموعات أثناء المناقشة، بهدف توجيه الحوار والتأكد من مشاركة جميع الأعضاء فيه، كما يسهم في دفع عجلة الحوار في بعض المجموعات، إذا رأى ضرورة لذلك.

فى نهاية المدة المقررة للمناقشة.. يتقدم قائد كل مجموعة بعرض وجهة نظر مجموعته، وما توصلت إليه من آراء، ثم يدون المدرس هذه الآراء ويناقشها مع باقى المجموعات للاتفاق عليها.

تستخدم مناقشة المجموعات الصغيرة إذا كان للموضوع المراد مناقشته عدة جوانب؛ حيث تكلف كل مجموعة بمناقشة جانب منها، أو تستخدم عندما يريد المعلم أن يضمن اشتراك كل فرد من أفراد الفصل فى المناقشة؛ مما قد لا يتسنى فى حالة المناقشة الجماعية. ويتضح من الوصف السابق أن هذه الطريقة تتيح قدراً كبيراً من التفاعل الإيجابى للتلاميذ فى الموقف التعليمى، كما أنها تساعد على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم.

تناسب طريقة مناقشة المجموعات الصغيرة عديداً من الدروس والموضوعات، كما يحدث عند تدريس موضوع عن مشكلات البيئة وسبل المحافظة عليها، أو النتائج التى ترتبت على خروج المرأة للعمل، أو بحث مشكلات وقت الفراغ عند التلاميذ... إلخ.

الندوة Panel Discussion:

تعتبر الندوة نوعاً من أنواع المناقشة، وتشترك فيها مجموعة من الأفراد، يتراوح عددهم بين ٥-٧، يعرض كل منهم جانباً من جوانب موضوع معين، وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة. وقد يكون أعضاء اللجنة من بين تلاميذ الفصل أنفسهم، أو من الشخصيات البارزة فى الموضوع المراد مناقشته.

وللندوة قائد يدير دفة الحوار؛ بحيث يتيح الفرصة المتكاملة لكل عضو من الأعضاء من حيث الزمن، ويمنع المقاطعات أو المشاحنات التى قد تحدث بين بعض أفراد الندوة. يلخص قائد الندوة الآراء المطروحة من آن لآخر، ثم يجملها فى نهاية الندوة، وحينئذ قد يفتح المجال لتوجيه الأسئلة من المستمعين.

يستمع التلاميذ للحوار الدائر بين أعضاء الندوة، ويسجلون ملاحظاتهم، ويستعدون بأسئلتهم التى قد يودون توجيهها لهؤلاء الأعضاء فى نهاية الندوة.

وقد تستخدم مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) هذه الطريقة مثلاً عند دعوة بعض المسئولين من وزارة التموين والاقتصاد وربات البيوت لمناقشة دور المستهلك وواجباته، أو قد تكلف المدرسة مجموعة من التلميذات بالبحث والقراءة حول موضوع معين، مثل (أسباب

سوء التغذية وعواقبها)، ثم توزع عناصر الموضوع على التلميذات، وتحدد لهن بعض المراجع لتجميع المادة العملية، أو تكلفهن بعقد لقاءات مع بعض المتخصصين؛ لتجميع آرائهم حول الموضوع .. وفى اليوم المحدد للندوة، تقوم التلميذات بدور أعضاء الندوة، وتقوم واحدة منهن بدور القائد.

المناظرة Debate:

تشبه المناظرة الندوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها.. إلا أن أعضاء المناظرة ينقسمون عادة إلى قسمين، يتبنى كل قسم منهما وجهة نظر مخالفة أو معارضة لوجهة نظر القسم الثانى حول موضوع معين. وهى كالندوة، قد يقوم بالمناقشة فيها أشخاص متخصصون، يدعوهم المدرس إلى فصله، وتدور المناظرة أمام التلاميذ، أو تتكون المناظرة من بعض تلاميذ الفصل أنفسهم.

وللمناظرة قائد يدير المناقشة ويلخص الآراء، ويعطى الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأى، وفى نهاية المناظرة.. تتاح الفرصة للتلاميذ لتوجيه الأسئلة ولمناقشة الأعضاء حول آرائهم.

تفيد المناظرة فى تعليم التلاميذ احترام وجهات النظر المغايرة لآرائهم الشخصية، وأن يفرق الفرد بين اتجاهه نحو الرأى وصاحب هذا الرأى... كما تفيد المناظرة فى حالة اشتراك التلاميذ أنفسهم فيها فى تعليمهم كيفية التعبير الدقيق عن الفكرة التى يريد طرحها، والقدرة على اختيار الألفاظ بدقة، والتفكير المنطقى والحجة فى الإقناع.

وتستطيع مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) استخدام طريقة المناظرة فى مواقف تعليمية متعددة، مثل: مناقشة الموضوعات المرتبطة بالقيم والعادات، والعلاقة بين الآباء والأبناء، كمناظرة حول تفضيل سلعة من السلع مثلا فرن كهرباء أم فرن غاز، وتفضيل الخضروات واللحوم المجمدة أم الطازجة، والتفضيل بين خروج المرأة للعمل وتفرغها لأعمال البيت...وهكذا.

العاصفة الذهنية Brain Storming:

وتسمى أحياناً خلية النحل. وترجع هذه المسميات الغريبة لطبيعة تنظيم هذا النوع من المناقشات؛ حيث تعتمد العاصفة الذهنية على التفكير السريع، دون إعداد سابق، وإبداء أكبر عدد من الآراء حول موضوع معين.

فى هذا النوع من المناقشات يبدأ المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها وجوانبها، ويطلب من التلاميذ أن يقترح كل منهم حلاً للمشكلة، أو أن يبدى فيها رأياً. ويشجع المعلم التلاميذ على التعبير الفورى عما يدور بأذهانهم دون تردد، أو إعادة النظر فى الفكرة قبل الإفصاح عنها. ويتحول الفصل إلى خلية نحل فعلا؛ حيث يتسابق التلاميذ فى الإبداء بآرائهم، ويحاول كل منهم إيجاد فكرة جديدة أو رأى مبتكر، لم يسبقه إليه أحد من الزملاء.

والمعلم فى هذه الحالة ينظم المناقشة؛ حتى لا ينقلب الفصل إلى فوضى؛ وحتى يتمكن من تسجيل ما يصدر من آراء للاستفادة منها. وقد يعاونه فى عملية التسجيل هذه أحد التلاميذ. ويجب ألا تزيد الفترة الزمنية التى تخصص للعاصفة الذهنية عن خمس دقائق على الأكثر، تجمع فى نهايتها الآراء، وتلخص وفقاً للهدف الذى ينشده العلم.

تساعد العاصفة الذهنية التلاميذ على الطلاقة فى التعبير عن الرأى، وتدفعهم إلى التفكير الابتكارى، وإلى سرعة البديهة ورؤية العلاقات... إلخ، وكلها قدرات ومهارات عقلية يلزم التدريب عليها.

وقد تلجأ مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) إلى استخدام العاصفة الذهنية فى بعض الدروس كمقدمة للدرس، تجمع فيها أكبر قدر من آراء التلميذات حول موضوع معين، أو قد تخصص خمس دقائق لعاصفة ذهنية، تجمع فيها أفكاراً من التلميذات، أو تتوصل من خلالها إلى بدائل متعددة لحل مشكلة ما، أو لتعرف اتجاه الرأى العام بين التلميذات بالنسبة لقضية ما.

(٤) استراتيجية التعلم التعاونى

استراتيجية تدريس تحقق هدفين

يسعى العاملون فى ميدان المناهج وطرق التدريس إلى التوصل إلى استراتيجيات طرق وأساليب، تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمى بنجاح.. ولم يعد نجاح المعلم قاصراً على تحقيق تلاميذه لأهداف المادة الدراسية التى يعلمها لهم، ولكن نجاحه امتد إلى نوعية مايغرسه فى تلاميذه، وما ينميه لديهم من سلوكيات واتجاهات وقيم.. وقد تحدثنا كثيراً عن المنهج المستتر وأثره فى تكوين شخصيات وأخلاقيات التلاميذ، وكتب فى ذلك كثير..

وعلى الطريق نفسه يسير علماء المناهج وطرق التدريس فيبحثون، ويدرسون ويتوصلون إلى نتائج.. ومن أحدث ما يتحدث فيه ويبحث حوله العلماء استراتيجية التعلم التعاونى..

بدأ الاهتمام بدراسة التعاون والتفاعل فى الموقف التعليمى فى أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل فى المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشة بين التلاميذ، والاهتمام بالأسئلة التى يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير التى تنميها أنواع الأسئلة المختلفة.. وسلوك المعلم وسلوك التلاميذ...إلخ.

واستمرت الدراسات وتطورت، ومن أهمها: دراسة فى الثمانينيات قام بها فريق بحثى، يرأسه سبنسر كاجان Spencer Kagan فى كلية التربية جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث استعان كاجان بخمسين طالباً / معلماً فى فترة التدريب الميدانى، كانوا يدرسون لحوالى (٢٠٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائى.. واستخدم بعض الطلاب المعلمين الطرق التقليدية ،واستخدم البعض الآخر استراتيجية تعتمد أساساً على تعاون التلاميذ فى التعلم.. وأوضحت النتائج اكتساب التلاميذ الذين تعاونوا فى الموقف التعليمى سلوكيات اجتماعية مهمة، إلى جانب تفوقهم فى التحصيل الدراسى.

وتزايد الاهتمام وتعددت الدراسات والبحوث، بضرورة بتدريب المعلمين على استراتيجية التعلم التعاونى.

ما المقصود بالتعلم التعاونى؟

التعلم التعاونى هو نموذج تدريس، يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

وهكذا .. فإن التعلم التعاونى يصبح جزءاً من أساليب التدريس، وليس محتوى جديداً يراد تعلمه.

ما الجديد في التعلم التعاوني؟

وهل يختلف عن العمل في مجموعات؟

إن استراتيجية العمل فى مجموعات كأسلوب تدريس ليس بجديد، فكلنا مارسنا العمل مع زملاء سواء فى الفصل أو فى المعمل أو فى الأنشطة.. ولكن التعلم التعاونى يتميز عن العمل فى مجموعات صغيرة بخمس صفات، هى:

١ – لابد من أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم.

٢ – على الرغم من أن العمل يتم كمجموعة.. إلا أن كل فرد مسئول عن عمله كفرد وكعضو في المجموعة.

٣ – يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويؤازره ويشجعه على التعلم.

٤ – السلوك التعاونى بين أفراد المجموعة هو سلوك مقصود، يعلمه لهم المعلم من خلال عرض نموذج أمامهم، والمشاركة معهم في التفاعل، ثم متابعتهم وتقييم سلوكهم.

٥ – أثناء العمل في المجموعة، يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، وبعد الانتهاء من العمل يتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة: السلبيات والإيجابيات، وما السلوك الذى ساعد المجموعة على الإنجاز، والسلوك الذى أعاق العمل، ويضعون معاً خطة لتحسين أدائهم.

إن كل خاصية من الخصائص الخمس السابقة هى مكون ضرورى ولازم للتفاعل الجماعي المثمر، وتفاعل كل فرد يعزز ويقوى فكرة أنه من الأفضل لأفراد المجموعة أن يعملوا معاً. ولهذا .. فإن الاعتماد الإيجابى المتبادل بين الأفراد لا يترك للصدفة، وإنما يخطط له مسبقا من المعلم عند تصميم النشاط التعليمي، وقد لا يشعر بعض التلاميذ بأهمية المشاركة مع المجموعة، ولهذا .. فلابد من المساءلة الفردية لكل عضو بالنسبة لعمله في النشاط الجماعي.

ولا ينبغى أن نتصور أن مجرد وضع الأفراد في مجموعات عمل متقاربين من بعضهم البعض، سيؤدى إلى أن يسلكوا سلوكاً يساعد على التعلم. ولكن إذا كان هذا هو الهدف.. فيجب أن يصمم الموقف التعليمى بطريقة، تؤكد حدوث السلوك التعاونى في التعلم؛ بمعنى أن يصبح أداء هذا السلوك جزءاً من خطوات التعلم اللازمة، بل والحتمية. وكما سبق قوله.. فإننا لا نتوقع العمل التعاونى لمجرد أننا طلبنا من التلاميذ أن يعملوا في مجموعة.. فالعمل التعاونى مهارة يجب أن نعلمها للتلاميذ، والتعلم التعاونى يتطلب الممارسة تحت قيادة وتوجيه لكى يصبح سلوكاً عاماً.

ما الفوائد التى تتحقق من التعلم التعاونى؟

أثبتت البحوث والدراسات أن تحصيل التلاميذ يرتفع ارتفاعًا ملحوظًا عند استخدام استراتيجية التعلم التعاونى، وأنهم يحتفظون بما يتعلمونه لفترات أطول، ودلت البحوث أن هذه النتيجة تتحقق مع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.

ونلخص أهم مميزات التعلم التعاونى فى النقاط الآتية، أنه:

- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة.
- ينمى القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ فى مواقف جديدة.
- ينمى القدرة على حل المشكلات.
- ينمى القدرة الإبداعية لدى التلاميذ.
- يؤدى إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- يؤدى إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.
- يؤدى إلى تزايد حب المادة الدراسية والمعلم الذى يدرسها.
- يؤدى إلى تناقص التعصب للرأى والذاتية، وتقبل الاختلافات بين الأفراد.

«نحن» بدلا من «أنا»

يهدف التعلم التعاونى إلى تعويد التلاميذ على العمل مع بعضهم البعض؛ لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم؛ بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب. ومعنى هذا أن كل تلميذ لا يكون مسئولا فقط عن تعلمه هو، ولكنه مسئول كذلك عن تعلم باقى أفراد المجموعة.

وقد يتساءل بعض التلاميذ :

- لماذا اهتم بتعلم فرد أو أفراد آخرين ؟
- ما الفائدة التى تعود علىّ من ذلك؟

وتوضيح ما يدور فى التعلم التعاونى يجيب عن هذه الأسئلة..

إن التعاون المتبادل والاعتماد على بعضنا البعض فى مجموعات العمل، تعنى أن كلا منا يتأثر بأفعال الآخرين، وأن كلا منا يؤثر بأفعاله فى الآخرين، ويصدق فى ذلك المثل العامى القائل «يا نعيش سوا يا نموت سوا»... وعلى التلاميذ أن يفهموا أنهم مسئولون مسئولية جماعية عن النجاح أو الفشل... وهذه الفكرة تحتاج إلى أن يخطط لها المعلم، وأن يصمم الأنشطة ليتعرف كل تلميذ هذه الحقيقة فعلاً. وفى دراسة حديثة قام بها سالفن Slavin تبين أن هناك مكونين أساسيين، ينبغى توافرهما فى العمل التعاونى لتتحقق الأهداف المنشودة.

المكون الأول هو:

الاعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة، وهذا يتطلب تخصيص مكافأة -بطريقة أو بأخرى - تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة، وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض فى التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردى داخل المجموعة.

المكون الثاني هو:

المحاسبة الفردية؛ بمعنى أن تقدير العمل النهائى للمجموعة يتم بناء على مدى جودة وإتقان أداء كل فرد فى المجموعة، لما كلف به من عمل على حدة.

- وذلك بلا شك يؤدى إلى تزايد حب التلاميذ لمدرستهم، والنظر إليها على أنها مكان تعمل فيه مجموعة متحابة من الأفراد، يسعون لتحقيق تعلم أفضل لكل منهم.

مهارات وكفايات التعلم التعاوني:

لعلم من أهم مقومات استراتيجية التعلم التعاونى أن نعلم التلاميذ مهارات العمل بإيجابية وبفاعلية فى مجموعة.

ويمكن أن نحدد هذه المهارات على النحو التالى:

الثقة بالنفس

القدرة على مشاركة الآخرين فى الأفكار وفى المشاعر، وتقبل هذه الأفكار والمشاعر، ومؤازرة الآخرين.

القدرة على التفاهم والاتصال

القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح وبفاعلية؛ بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.

القيادة

القدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين الأفراد.

التعامل مع الاختلافات

القدرة على حل الخلافات بين الأفراد، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

تقدير العمل التعاوني والبعد عن الذاتية

القدرة على الانتماء وتقدير المساهمة مع الآخرين فى العمل والتخلى عن الأنانية والتحيز.

ولعلنا نلاحظ أن هذه المهارات ضرورية فى مختلف جوانب الحياة، فهى ضرورية لبناء واستقرار الحياة الأسرية، وهى ضرورية وحيوية لبناء مستقبل مهنى ناجح، وهى أيضا ضرورية لبناءصداقات حقيقة ومستمرة.

قد يبدو أن هناك تعارضاً بين هذين المكونين، وهذا غير صحيح، وتعالوا معاً نقرأ المثال التالى.

لو تصورنا مجموعة تلاميذ فى درس أحياء مكلفين بدراسة أجهزة الجسم، والدرجة أو تقدير نجاح المجموعة مبنى على أساس مدى قدرة كل تلميذ، على تعرف كل عضو من أعضاء الجسم الداخلية، وأن يشرح وظيفته.

تعطى المجموعة درجات إضافية، إذا استطاع كل فرد فيها أن يجيب إجابة صحيحة تصل إلى ٩٠٪ دقة. وهناك اختبار لكل فرد فى المجموعة، وتعطى المجموعة دجات أخرى توزع بالتساوى على أفراد المجموعة، إذا نجح كل فرد فيها فى تحقيق النجاح المنشود فى الاختبار الفردى؛ فالمحاسبة الفردية تتحدد بناء على الاختبار الفردى لكل عضو من أعضاء المجموعة،

وكل فرد – بالإضافة إلى ذلك – يحصل على مكافأة إضافية بناءً على إنجاز المجموعة ككل.. وهذه المكافأة الإضافية توضح لكل فرد أهمية وضرورة مساعدته لزملائه على التعلم والنجاح، لأن نجاح الآخرين يعني مزيداً من النجاح له.. وهذا الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة يجب أن يتأكد، ويصبح أسلوباً ونظاماً في التعامل، كما يصبح برنامجاً واضحاً للحوافز والمكافأة.

ولمزيد من التوضيح.. نقول إن الاعتماد الإيجابي المتبادل هو رؤية وإدراك الفرد أنه مرتبط بآخرين بشكل، مفاده: أنه لا يستطيع أن ينجح إلا إذا نجحوا جميعاً، والعكس أيضاً صحيح، بمعنى أن فشله هو فشل للمجموعة، ونجاح المجموعة وكل فرد فيها هو نجاح له شخصياً، كما أن فشل أي فرد منهم هو فشل له أيضا..

ولذلك.. فعلى كل فرد أن يبذل قصارى جهده؛ ليساعد الآخرين على النجاح، ويشركهم فيما لديه من موارد، ويمنحهم التأييد والمؤازرة، ويستمتع ويسعد بنجاحهم.

وفي مثل هذه المواقف يدرك أفراد المجموعة:

١ – أنهم يسعون لفائدة مشتركة، ويحاولون الوصول إلى هدف واحد، وينتشر بينهم شعور قوي بأن ما يفيد المجموعة يفيد كل فرد منهم، وما يساعدهم على النجاح والإنجاز يفيد في الوقت ذاته باقي أفراد المجموعة.

٢ – أن مصيرهم مشترك، فكل واحد منهم يكسب أو يخسر على أساس الأداء الجماعي لأفراد المجموعة.

٣ – أن نتائج المجموعة هي حصيلة عمل مشترك من كل أفرادها، وأن كل فرد مسئول عن إنتاجية كل فرد آخر، وهو ملزم بمساعدتهم ومساندتهم، لا فرد يعمل بمفرده، وبما أن كل فرد يحظى بتشجيع ومساعدة كل زميل له في المجموعة.. فإن أداء كل فرد نتيجة لجهده وقدراته، وتشجيع ومساندة زملائه، وهو يرى أيضا أن أداء الآخرين هو نتيجة لتشجيعه ومساندته لهم... وهكذا يتضح شعور تحمل المسئولية الجماعي، فيما يتعلق بنتائج المجموعة.

٤ - أنهم ينتمون إلى مجموعة ، فكل منهم يشعر أن «هذه مجموعتى» أو «أنا أنتمى إلى هذه المجموعة» وفى الوقت ذاته يدرك فرديته وذاتيه داخل المجموعة، وهذا الإحساس يولد شعوراً بالتقارب والألفة، ويزيد الترابط فى المشاعر بينهم.

٥ - أن هناك فرحة بنجاح الآخرين واحتفالاً مشتركاً بهذا النجاح، مبنياً على الاحترام المتبادل، وتقدير واعتزاز كل منهم بنجاح الآخرين، وينتج عن ذلك شعور بالفخر والسعادة بنجاح كل فرد فى المجموعة، وكأنه نجاح شخصى لكل منهم.

(ما أحوجنا جميعا لتنمية هذا السلوك)

كيف يمكن للمعلم تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعات؟

هناك ثلاث طرق أساسية لتحقيق ذلك، نلخصها فيما يلى:

- المشاركة فى المكافأة.
- مشاركة كل أفراد المجموعة فى الموارد المتاحة لها.
- استخدم المعلم كل أو بعض تلك الطرق، حسب طبيعة الموقف التعليمى، وفيما يلى شرح لهذه الطرق:

المشاركة في المكافأة:

يحدث ذلك عندما يحصل كل فرد فى المجموعة على المكافأة نفسها عند إتمام المهمة المطلوبة، فالكل يكافأ أو لا أحد يكافأ؛ فمثلاً إذا حصل كل فرد فى المجموعة على ٩٠٪ من درجة الامتحان، يكافأ كل منهم بالمشاركة فى رحلة، أو بمنحهم وقتاً يقضونه فى نشاط يفضلونه، أو كتابة أسمائهم فى قائمة الشرف...إلخ. المهم أن تكون المكافأة شيئا يتمنون الحصول عليه، ويسعدون به، وإما أن يحصل عليها كل فرد منهم، أو لا يحصل عليها أحد.

المشاركة في الموارد:

وهذا يحدث عند توزيع الأعمال على أفراد المجموعة؛ فيتولى كل منهم إنجاز مرحلة أو جزء من العمل، أو توزع عليهم الخامات، بحيث لا يحصل أى منهم على كل الخامات

المطلوبة، بل لابد من المشاركة مع بعضهم البعض، وعليهم أن يتعاونوا لإنجاز العمل المطلوب.. مثلاً .. إذا كلفت المجموعة بقراءة وتلخيص فصل فى كتاب..فيوزع عليهم العمل بحيث يقرأ كل فرد جزءاً من الفصل ويلخصه، وتجمع الأجزاء فى تقرير واحد، يقدم باسم المجموعة، وهكذا لا ينجز العمل إلا إذا أدى كل فرد عمله.

وحدة الهدف:

ويحدث هذا عندما يحدد هدف يرغب كل فرد في المجموعة أن يتحقق، وقد لا يكون لتحقيق الهدف مكافأة، ولكن تحقيق الهدف نفسه هو المطلوب.

فعلى سبيل المثال... يريد أفراد المجموعة أداء موقف تمثيلى أمام الفصل، أو ينتجون مجلة حائط باسم مجموعتهم، أو أن يستطيع كل فرد في المجموعة أن يحل نوعاً معيناً من معد الحساب.. فيعمل الجميع ؛ ليتحقق لمجموعتهم ما يرغبون تحقيقه.. فالهدف عام ومشترك.

هذا العمل التعاونى لتحقيق هدف مشترك هو ـ فى الواقع ـ الهدف النهائى المنشود من استراتيجية العمل التعاونى؛ أى أن يريد التلاميذ أن يعملوا معاً لتحقيق هدف مشترك، وأن كلاً منهم يبذل جهده لتحقيق هذا الهدف.. وأن يشعروا ويتأكدوا أنهم ينجحون عندما يعملون معاً كفريق.

مقترحات للتنفيذ

فيما يلى بعض المقترحات، التى تساعد المعلم فى خلق المناخ والبيئة، التى تسمح بممارسة التعاون المتبادل الإيجابى بين أفراد المجموعات فى الفصل.

المكافآت الجماعية:

١ - يستطيع المدرس منح المكافآت الجماعية الآتية، والتى تمنح لكل المجموعة إذا أنجزوا العمل المطلوب منهم كمجموعة:

- درجات زيادة.
- إعفاء من الواجب المدرسى الزيادة.
- الاشتراك فى رحلة أو حفل.

- بعض الحلوى.
- وقت راحة أطول.
- وضع الأسماء في قائمة الشرف.
- علامة أو شعار يعلقه أفراد المجموعة.

٢ - درجات زيادة يضيفها المعلم لدرجات كل فرد، إذا نجح كل منهم في الامتحان الفردى الذى يعطى له.

٣ - يعطى المعلم للتلاميذ درجات للمجموعة، كلما رأى أنهم يتقدمون نحو الهدف المطلوب (ورقة صفراء = درجتين، ورقة خضراء = ٣ درجات، ورقة حمراء = ٥ درجات) يضعها المعلم أمام أفراد المجموعة، وهم يتعاونون معاً أثناء العمل.

٤ - عبارات مدح وتشجيع يوجهها المعلم للمجموعة، وهى تعمل.

المشاركة في الموارد:

- يوزع المعلم العمل المطلوب على أفراد المجموعة، بحيث لا يكتمل العمل إلا إذا أنجز كل فرد العمل المطلوب منه على أكمل وجه.. وعليه أن يعلم الآخرين هذا الجزء.
- مشاركة أفراد المجموعة في إجراء تجربة، تحتاج لتعاون أكثر من فرد.
- واجب كتابى يتم من خلال مشاركة المجموعة معاً فالأول يبدأ بعبارة أو بفقرة، ويكمل بعده الثانى ثم يكمل الثالث.. وهكذا حتى يكتمل الموضوع.
- تجزئة خطوات عمل شىء وتوزيعها على أفراد المجموعة، فلا تكتمل معرفة التوجيهات أو التعليمات إلا بتجميع هذه الأجزاء.
- توزيع أدوار محددة على أفراد المجموعة أثناء العمل (وسيرد الحديث عن تلك الأدوار بشىء من التفصيل فيما بعد).
- إعطاء المجموعة أدوات وخامات محددة، وعليهم المشاركة في استخدامها (مثل: مقص واحد للمجموعة ، أنبوبة لصق - أقلام ملونة - ...هكذا).

- اختيار عشوائى لأحد أفراد المجموعة ليجيب عن أسئلة الامتحان، نيابة عن المجموعة كلها، أو يمتحن الجميع وتختار ورقة أحدهم بطريقة عشوائية للتصحيح، وتحتسب درجتها لكل فرد فى المجموعة.

وحدة الهدف:

- أفراد المجموعة يشتركون فى منتج واحد.
- أن يخصص عمل معين لكل فرد فى المجموعة . ولكن لا يقبل المعلم عمل أى منهم، إلا بعد أن ينتهى كل فرد من علمه.

- يوزع المعلم أوراق الامتحان على أفراد المجموعة، يجيب كل تلميذ عن سؤال مختلف، وتدور الأوراق بحيث يجيب كل تلميذ عن كل الأسئلة، ولكن فى أوراق امتحان مختلفة، ويضع التلميذ أو التلميذة اسمه أو اسمها على الورقة، التى يجيب فيها عن آخر سؤال متبقٍ فى أسئلة الامتحان، وعند تصحيح الأوراق يحظى كل تلميذ بدرجة الورقة التى عليها اسمه.

- يصمم المعلم بطاقة لمتابعة إنجاز المجموعة ككل ومدى تقدمهم.
- احتساب درجة كل فرد بناء على متوسط درجات أفراد المجموعة.
- يحصل كل فرد فى المجموعة على أقل درجة حصل عليها أحدهم.
- كل فرد فى المجموعة يجيب عن ورقة الامتحان، أو يكتب تقريراً أو موضوعاً طلبه المعلم، ويصحح المعلم ورقة واحدة تختار عشوائياً.

المحاسبة الفردية

قد يخشى المعلم الذى يستخدم استراتيجية التعلم التعاونى أن يؤدى هذا الأسلوب إلى تواكل بعض التلاميذ على بعضهم بشكل سالب؛ بمعنى أن تقع مسئولية الإنجاز على التلميذ المتفوق فى المجموعة، أو التلميذ الذكى بينهم، طالما أن كل تلميذ سيحصل على ما تحصل عليه المجموعة كلها من درجات أو مكافآت. وهذا الوضع يبتعد تماماً عن مفهوم وهدف

التعلم التعاونى.. فكما أوضحنا.. هناك شروط أساسية لابد من توافرها، وأهمها أن يقتنع كل تلميذ في المجموعة أن إسهامه الإيجابى وجهده الفردى هما أمران ضروريان لنجاح المجموعة.. وعلى التلاميذ أن يتأكدوا أن نجاحهم يتوقف على الاعتماد المتبادل بينهم، وأن على كل منهم أن يهتم، بل ويعمل على مساعدة الآخرين على التعلم و النجاح والإنجاز، وأنه إلى جانب أهمية نجاح المجموعة كل.. فإن تعلمه الفردى ونجاحه الفردى هو أيضا مهم وضرورى.

وهكذا .. يعمل التعلم التعاونى على تقوية إحساس الفرد بمسئوليته الفردية، نحو نفسه ونحو الجماعة التى ينتمى إليها، وهذا الإحساس لا يقتصر على الجانب العلمى فقط، وإنما يمتد ليغطى الجوانب الاجتماعية والسلوك الاجتماعى.

وقد قدمنا فيما سبق بعض المقترحات، التى تعمل على إحساس الفرد بمسئوليته الفردية، وأنه سيحاسب شخصيا على نتائجه ونتائج المجموعة ككل.

وإذا كانت إجابة المعلم عن كل من السؤالين الآتيين «نعم» ، فهذا معناه أنه استطاع أن يصمم استراتيجية فعالة للتعلم التعاونى:

السؤال الأول :

هل يحتاج التلاميذ للعمل مع بعضهم البعض (أن يتناقشوا – أن يتقاسموا – أن يتفقوا – أن يجمعوا –...إلخ)؛ لكى يستطيعوا إنجاز المطلوب منهم من عمل؟

السؤال الثاني:

هل يقتنع كل تلميذ فى المجموعة ويقدر الفوائد، التى تعود عليه من تعلم باقى أفراد المجموعة؟

وإذا كان تصميم استراتيجية التعلم التعاونى مسئولية المعلم، فما دوره فيها بالتحديد؟

دور المعلم في دروس التعلم التعاوني

لا شك أن المعلم هو العامل الرئيسى فى نجاح العملية التعليمية ، ومهما توصلنا إلى مناهج جيدة أو استراتيجيات تدريس فاعلة .. فلن تنجح العملية التعليمية إلا إذا توافر المعلم القادر على تطبيق وتنفيذ كل هذه النظريات والخطط..

وفيما يتعلق بالتعلم التعاونى.. قد يتصور البعض أن مجرد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، ومطالبتهم بالعمل مع بعضهم البعض فى تعاون.. يكفى لحدوث التعلم التعاونى، وهذا غير صحيح بالمرة.. هناك فرق بين استراتيجية العمل فى مجموعات صغيرة واستراتيجية التعلم التعاونى.. والمعلم الكفء هو الذى يستطيع أن يدير الموقف التعليمى؛ بحيث يحقق الأهداف المحددة المرجوة، وفى حالة التعلم التعاونى عليه أن يحقق أهداف الدرس أو الوحدة، وعليه فى الوقت ذاته أن يحقق أهداف التعلم التعاونى ألا وهى تعليم التلاميذ مهارات العمل فى جماعة.. ولهذا نقول إن التعلم التعاونى فى استراتيجية حقق هدفين: أولهما أهداف المادة الدراسية، وثانيهما تنمية مهارات السلوك الاجتماعى.

وفيما يلى شرح مختصر لأدوار المعلم فى استراتيجية التعلم التعاونى:

أولا: قبل الدرس

١ - تحديد الأهداف التعليمية المرجوة:

بما أن التعلم التعاونى يسعى إلى أن يعمل التلاميذ معاً لتحقيق أهداف معينة ،ولكل منهم دوره فى تحقيق هذه الاهداف، فلابد إذاً أن يحدد المدرس أهداف الدرس بوضوح شديد:

ما السلوك الذى ينبغى على كل تلميذ فى المجموعة أن يكون قادراً على أدائه فى نهاية الدرس؟

وهنا لابد أن يتقن المدرس مهارة تحديد وصياغة الأهداف إجرائياً.

ومن الجدير بالتأكيد أن استراتيجية التعلم التعاونى لا تلغى طرق التدريس الأخرى، التى يستخدمها المعلم، مثل المحاضرة، والأسئلة والأجوبة، وغيرها؛ فهو يحتاج لاستخدام بعض هذه الطرق قبل توزيع التلاميذ فى مجموعات العمل التعاونى.. وهذا يتطلب تمكن المدرس من كفايات التدريس اللازمة لممارسة كل هذه الطرق

٢ - تحديد حجم مجموعات العمل:

فى الواقع لا يوجد حجم أمثل لمجموعات التعلم التعاونى؛ فهذا يتوقف على أعمار التلاميذ وخبراتهم ، والمهمة المنشودة، والموارد والإمكانات المتاحة؛ فالعمل مع زميل واحد

يعتبر مجموعة. وقد أثبتت البحوث أن الأطفال الصغار فى المرحلة الابتدائية ينجحون أكثر فى المجموعات الصغيرة (فردين أو ثلاثة)، ثم يمكن زيادة العدد، بالتدريج مع تمكنهم من مهارات التعلم التعاونى. وحتى طلاب المرحلة الثانوية - خاصة إذا كانوا يمارسون التعلم التعاونى لأول مرة - فيفضل أن يبدأوا فى مجموعات من فردين، ثم يزيد العدد تدريجياً.

ومع ذلك.. يمكننا القول إن أفضل عدد لإحداث التفاعل الإيجابي داخل المجموعة هو سبعة أفراد؛ بشرط أن يكون هؤلاء السبعة على مهارة عالية فى السلوك المرتبط بالتفاهم والتواصل والاعتماد المتبادل داخل المجموعة، وننصح المعلم أن يبدأ بمجموعات لا يزيد عدد أفرادها عن اثنين أو ثلاثة ؛ لضمان مشاركتهم الفعالة والإيجابية.

٣ - تكوين المجموعات:

هناك أكثر من طريقة يحدد بها المعلم أفراد كل مجموعة، ويتوقف ذلك على الهدف من التعلم التعاونى.

أ - اختيار عشوائى

ويمكن أن يتم بأكثر من أسلوب: مثلاً حسب الأسماء، أو حسب الطول أو بتوزيع صورة مجزأة، وعلى الأفراد أن ينضموا إلى من معهم باقى أجزاء الصورة.

ب - اختيار مقصود

ويحاول فيه المعلم تكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول والطباع.

ج - تحدد عضوية المجموعة

تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعى، يضمن أن يتعامل هؤلاء الأفراد جيداً مع بعضهم البعض.

د - يختار التلاميذ مجموعتهم بأنفسهم

أو على الأقل بعض أفراد المجموعة.

هـ - يشكل المعلم المجموعات تبعاً لأنماط تعلم التلاميذ

وكلما اختلفت أنماط التعلم بين أفراد المجموعة ، كان ذلك أفضل من حيث إثراء التفاعل بينهم.

ثمة كلمة أخيرة نود أن نؤكد عليها، وهي أنه لا توجد طريقة أفضل من غيرها فى تكوين المجموعات، وإنما يتوقف ذلك على هدف الدرس. وما يؤدي إلى تكوين مجموعات فعالة هو تدريب التلاميذ على مهارات التعلم التعاونى.

٤ - تحديد الأدوار لأفراد المجموعة

من الأساليب الفعالة فى نجاح التعلم التعاونى أن يحدد المعلم دوراً محدداً لكل فرد فى المجموعة ، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتي خلال الدرس الواحد.. ويساعد هذا الأسلوب التلاميذ على اكتساب مهارات التعلم التعاونى كلها.. ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم التلاميذ هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور.

من هذه الأدوار ما يلى:

قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت.. وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد فى المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب اتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد فى المجموعة على المشاركة الإيجابية.

المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلى برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيداً من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق.. وهو يتأكد من فهم كل فرد فى المجموعة لما يدور من مناقشات او آراء.

مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات، وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

أحيانًا يقوم المقرر بعرض ما توصلت إليه مجموعته للمجموعات الاخرى ، وأحيانًا يتولى هذه المهمة فرد آخر (حسب حجم المجموعة).

المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف فى الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة. وأحيانًا يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت فى مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى، وينبه لذلك بشفرة يتفق عليها مع مجموعته؛ مثلا يقول (خمسة) إذا ارتفع الصوت بدرجة كبيرة، (أربعة) للصوت الأقل ارتفاعًا و(ثلاثة).. (اثنين) .. (واحد)، ويشير إلى ضرورة الكلام فى همس منخفض، أو قد يطرق بأصابعه على المنضدة أو يرفع يده إلى أعلى.. وهكذا ينبه أفراد المجموعة أن صوتهم ارتفع وعليهم خفضه..

وأحيانًا ـ وحسب طبيعة العمل المطلوب ـ تضاف أو تحذف بعض هذه الأدوار.. فمثلاً فى التعلم التعاونى فى درس تعبير؛ يكون المطلوب من كل فرد إعداد قصة أو موضوع من تأليفه يقرأه على زملائه فى المجموعة. ومن ثم.. فقد يضيف المعلم الأدوار الآتية:

المشجع:

وهو الذى يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرر؛ بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب..الخ.

الناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضًا رأيه، وأحيانًا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

فى المواقف التى تتطلب استخدام أجهزة أو خامات.. قد يعين المعلم دورًا محددًا لأحد الأفراد؛ ليتسلم الخامات والأدوات من المعلم، مع إرجاعها فى نهاية الدرس..

أحيانًا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها..

وهكذا تتعدد الأدوار، وقد يضيف المعلم أدوارًا أخرى، ولكن المهم هو:

- تحديد هذه الأدوار.
- توصيف مهام كل دور.
- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

- تعليم التلاميذ بعض العبارات التى تساعدهم فى أداء كل دور.

- أن يعرض المعلم بنفسه أمام التلاميذ كيف تؤدي هذه الأدوار.

- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني؛ ليعرف مدي تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة؛ حتي يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

٥ - إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس

٦ - ترتيب الفصل ونظام جلوس المجموعات

وهنا يتخير المعلم أبسط الأساليب في جلوس المجموعات؛ بحيث يسهل عودة الفصل لجلسته العادية بسهولة ودون إضاعة وقت أو نقل الأثاث. ولكن عليه مراعاة تمكن أفراد المجموعة من رؤية بعضهم البعض بسهولة، وأن يتمكن هو من مراقبتهم ومتابعتهم أثناء العمل.

٧ - تحديد وتوصيف العمل المطلوب

بوضوح شديد مع تحديد معايير النجاح علي المستوي الفردي وعلي مستوي المجموعة.

٨ - تحديد السلوك الاجتماعى المطلوب التركيز عليه في هذا اليوم

ومن المفضل أن يركز كل موقف على عدد محدود من تلك السلوكيات؛ حتى يتأكد أن التلاميذ تمكنوا منها، ثم يضيف سلوكيات أخرى بالتدريج.

٩ - إعداد بطاقة ملاحظة

أو أية أداة أخرى تمكن المعلم من مراقبة أداء الأفراد ،وتعرف مدي تقدمهم ومشاركتهم، ومدي تمكنهم من أداء مهام كل دور فى المجموعة.

ثانيا : أثناء الدرس

* يقوم المعلم بمراقبة المجموعات؛ فيستمع إلى الحوار والمناقشة التي تدور بين أفراد كل مجموعة، ومدي قيامهم بأدوارهم فى التعلم التعاونى، وليتأكد أيضاً من إنجازهم لأهداف الموقف التعليمى في المادة التى يدرسها.. ويمكنه أن يتدخل للمساعدة فى الوقت المناسب.

* يحاول المعلم تجميع بيانات عن أداء التلاميذ فى المجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات، أو من خلال مراقبة المجموعة.

وأحيانًا يطلب المعلم من التلاميذ تقريراً سريعًا عن سلوكهم أثناء التعلم التعاونى، وما قد صادفهم من صعاب فى أداء أدوارهم.

* من المهم أن يمد المعلم التلاميذ بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وقد يكون عن طريق لفظي أو غير لفظي. مثلاً يضع أمام المجموعة بطاقة بلون معين (متفق عليه)، كلما وجد أنهم يتقدمون بنجاح، وبطاقة بلون آخر (أيضاً متفق عليه) ، إذا وجد أنهم لايؤدون أدوارهم فيلفت نظرهم، ويحاولون تحسين أدائهم.

ثالثا: بعد الدرس:

بعد انتهاء المجموعة من المهمة أو العمل، الذي كلفوا به تتاح لهم فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض.

ويكون للدروس التى تستخدم فيها استراتيجية التعلم التعاونى خاتمتان:

الأولى:

تركز على أهداف المادة العلمية التي يدرسها التلاميذ.

الثانية:

تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها فى الموقف.. ومن المفضل أن يقوم التلاميذ أنفسهم بهذا العمل وليس المعلم.. ويوجه المعلم التلاميذ فى نوعية الأسئلة التي يسألونها فلاتكون الإجابة نعم أو لا. فمثلاً هل تعاونتم جيداً؟ هذا سؤال ضعيف..وبدلاً منه ماذا فعل كل منكم لإنجاح التفاعل بينكم؟

وفى النهاية.. يعلق المعلم بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات أثناء عملها، وما يقترحه للمستقبل.. ويعرض تقييمه لأداء المجموعات ، ويتم هذا بعدة طرق، تبعاً لطبيعة الدرس والعمل الذى قامت به المجموعات.

(٥) استراتيجية البيان العملي Demonstration:

يستخدم البيان العملى بكثرة فى التدريس، وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمى عرض وشرح طريقة عمل شيء، أى شيء. فقد يكون طريقة تشكيل قطعة من الخزف أو طريقة الجلسة الصحية، أو المشية الرشيقة، أو تركيب زرار ،أو طهى صنف من المأكولات، أو طريقة السلوك في موقف معين أو .... أو .... إلخ. ويدل هذا على أن البيان العملى قد يكون قصيراً وغير رسمي، وقد يستغرق وقتاً طويلاً، ويتخذ طابعاً رسميًا أمام جمهور كبير من المشاهدين.

وليس من الضرورى أن يقوم المدرس بالبيان العلمى بنفسه فى كل مرة، بل من الأفضل أن يعطى الفرصة أحياناً لبعض التلاميذ فى الاشتراك معه، أو فى تقديم بيان عملى بمفردهم وتحت إشرافه. وقد يدعى شخص لإعطاء بيان عملى فى موضوع يعتبر خبيراً فيه، وقد يستعين المدرس بفيلم متحرك أو فيلم ثابت، يوضح طريقة عمل الشيء المراد عرضه.

يؤدى هذا التنويع فى تقديم البيان العملى إلى تشويق التلاميذ وزيادة حماسهم وميلهم للتعلم، كما أن تقديم التلميذ بياناً عملياً أمام زملائه يكسبه ـ إلى جانب تعلم ما يقدمه ـ ثقة بالنفس، والقدرة على التنظيم والتركيز، وإحساساً بأهمية الوقت ودقة التوقيت، وضرورة التفكير والتخطيط قبل التنفيذ.

ودعوة شخص متخصص لتقديم بيان عملى للتلاميذ فى موضوع تخصصه، يزيد من خبرة التلاميذ وتعرضهم لكفاءات مختلفة. ويوضح لهم المدرس بالأسلوب العلمى كيف أن لكل شخص إمكاناته المحددة، وأنه لا عيب مطلقاً فى الاستعانة بمن هو أكثر علماً ودراية فى سبيل المصلحة العامة.

وفى حالات كثيرة، يعتبر اتجاه عمل مقدم البيان العملى بالنسبة للتلاميذ مهمًا للغاية، . وهنا يجب أن يتخذ وضعاً يماثل الوضع الذى سيكون فيه التلميذ عند القيام بالعمل.

فمثلاً عند عرض طريقة عمل غرزة فى درس تطريز.. فإنه يتحتم أن تعرض المدرسة خطوات العمل فى الاتجاه نفسه الذى تتطلبه التلميذة؛ فإن كانت الغرزة تبدأ من جهة اليسار

وتتجه إلى اليمين.. فيجب أن تراها التلميذات في هذا التسلسل. ولن يكون ذلك ممكناً إذا وقفت المدرسة في مواجهة التلميذات (لأن يسارها يصبح يمينهن في ذلك الوضع)، ومن ثم.. فعليها تخطيط بيانها العملي على نموذج تعمل فيه، وظهرها إلى التلميذات فيكون العمل أمامهن بالطريقة السليمة، مع مراعاة ألا تخفي ما تقوم بعمله، وهي في هذا الوضع. قد يفيد في تلك الحالة تكرار البيان العملي لمجموعات صغيرة من التلميذات؛ بحيث تجلس المدرسة بين تلميذات كل مجموعة لشرح وعرض طريقة العمل.

تستخدم المرايا العاكسة التي تثبت أعلى منضدة البيان العملي، لتوضيح مسقط أفقي لما يتم عمله من خطوات على المنضدة، يفيد ذلك في تقديم بيان عملي لبعض الأصناف حين يصعب على التلميذات رؤية ما بداخل الأواني؛ خاصة إذا كان عدد المشاهدات كبيراً، وعلى المدرسة ضبط زواية المرآة؛ لإتاحة الفرصة لكل تلميذة أن ترى البيان العملي بوضوح، وذلك قبل البدء في تقديمه.

يجب ـ وبقدر الإمكان ـ أن تكون الأشياء المستخدمة في البيان العملي من حجم ونوع الأشياء نفسها التي تستعملها التلميذات فيما بعد؛ فمثلاً عند شرح طريقة ترتيب سرير يجب أن يتم الشرح على سرير حقيقي، لا على نموذج مصغر.

ومن مميزات استخدام الأفلام في البيان العملي أن القائم بتقديم البيان العملي في الفيلم هو لاشك خبير فيما يقدمه، وقد يصعب استضافته شخصياً لتقديم هذا البيان العملي أمام التلاميذ. كذلك يستطيع المدرس استخدام الفيلم عدة مرات؛ ليشاهده عدد كبير من الفصول، ويوفر بذلك الخامات المستعملة في البيان العمل، والوقت اللازم للإعداد في كل مرة، وقد يساعد الفيلم في عرض أشياء غالية، أو من الصعب إحضارها إلى الفصل.

متى يستخدم البيان العملي؟

يتضح مما سبق أن البيان العملي يصبح ضروريا، عندما يهدف المدرس إلى تعليم التلاميذ طريقة عمل شيء، ويرى أن رؤية وسماع طريقة العمل أفضل من مجرد سماع الشرح النظري. وقد يلجأ المدرس إلى هذه الطريقة كمقدمة لدرس عملي، يقوم التلاميذ بعدها بالتمرين على العمل في المعمل، أو قد يكتفي المدرس بالبيان العلمي دون المعمل، إذا لم يتسع الوقت لذلك، أو إذا لم تتوافر الميزانية لشراء خامات تكفي لدرس معمل.

وأحياناً يحتاج المدرس لإعطاء بيان عملى خلال الدرس، إذا رأى أن بعض التلاميذ يحتاجون لذلك. وعليه عندئذ أن يقرر ما إذا كان من الأفضل إعطاء البيان العملى لكل تلميذ على حدة، عندما يحتاج إليه أو لمجموعات صغيرة من التلاميذ، أم يطلب من جميع التلاميذ التوقف عما يقومون بعمله والانتباه إلى بيان عملى، يقوم فيه المدرس بشرح طريقة عمل شيء ما.

إن الطريقة الأولى تضيع وقت ومجهود المدرس؛ لأنه يكرر العمل والشرح عدة مرات، ولكنه يفيد التلميذ الذى يجيء الشرح فى وقت هو محتاج إليه. أما الطريقة الثانية فهى تريح المدرس؛ لأنه يشرح مرة واحدة للجميع، ولكنه يقطع على بعض التلاميذ تسلسل أفكارهم ويضطرون للتوقف فيما يقومون بعملة؛ للاستماع إلى شرح، قد لا يكونون فى حاجة إليه فى تلك اللحظة.

وعلى المدرس أن يحاول إدارة وتنظيم وقت الدرس؛ بحيث يجيء البيان العملى فى أول الدرس بقدر الإمكان، ضماناً لانتباه التلاميذ وقبل انشغالهم بأعمال مختلفة، ولكن ليست هذه بقاعدة ثابتة، وعلى المدرس أن ينظم درسه بالطريقة التى تحقق أكبر فائدة للتلاميذ.

وتتخلص أهداف البيان العملى فى أنه يستعمل للأغراض التالية:

١ – عندما يهدف المدرس إلى تحديد مستوى معين لعمل شيء ما.

٢ – توضيح خطوات وطريقة عمل شيء ما.

٣ – مساعدة التلاميذ على تقدير كمية الوقت اللازمة ؛ لإعداد وتجهيز عمل (صنف) معين.

٤ – تحديد مستويات للعادات السلوكية أثناء العمل.

٥ – توضيح معنى بعض التعبيرات والمصطلحات التى يصعب شرحها نظرياً.

٦ – تدريب التلاميذ على دقة الملاحظة والتعلم عن طريق المشاهدة.

٧ – إعطاء الفرصة للتلاميذ لتحليل ونقد ما يقدم أمامهم.

٨ – إثارة رغبة التلاميذ وتشويقهم لتجريب ما يقدم فى البيان العملى.

٩ – توفير الوقت والجهد والتكاليف التى يحتاجها تدريس بعض أجزاء من المنهج، لو اتبع المدرس طريقة المعمل.

١٠ – عمل بعض التجارب التى قد تكون فيها خطورة على التلاميذ، مثل: استعمال بعض الأجهزة الكهربائية الحديثة، أو المواد الحارقة أو القابلة للاشتعال.

خطوات البيان العملي

على المدرس قبل اختياره لهذه الطريقة أن يتأكد من مجموعة نقاط، أهمها :

١ - هل تصلح طريقة البيان العملى لتدريس هذا الجزء من المادة الدراسية؟ وهل هى أفضل طريقة لتحقيق ذلك؟

٢ - هل تتوفر فى المدرسة الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العملى؟ وهل تعمل تلك الأجهزة بصورة مرضية؟

٣- هل يتسع المكان للتلاميذ؛ بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة البيان العملى بوضوح؟

٤ - هل يتسع الوقت للقيام بالبيان العملى بسرعة مناسبة ، تتيح الفرصة للتلاميذ لمتابعة وفهم كل خطوة؟

٥- هل من الممكن إعداد بعض مراحل العمل قبل البدء فى البيان العملى؛ مما يوفر الوقت ويسمح بتسلسل خطوات العمل؟

٦- هل يحتاج البيان العملى إلى تحضير بعض الوسائل التعليمية، التى تزيد من وضوح الرؤية أو الشرح؟

وبعد مراعاة ما ورد فى الأسئلة السابقة من اعتبارات.. يبدأ المدرس فى التخطيط للبيان العملى، ويتضمن البيان العملى ثلاث مراحل :

أولا : الإعداد:

يتطلب البيان العملى تخطيطاً دقيقاً للإجراءات والخطوات التى ستعرض أمام التلاميذ. كذلك يجب حصر كل الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العلمى، والتأكد من صلاحيتها للعمل، ثم إعداد مكان العرض وترتيب الخامات والأدوات؛ تبعاً لتسلسل استعمالها ؛ بحيث تكون واضحة للمشاهدين، وأن يترك مكاناً كافياً لعمل مقدم البيان العملى. ويستحسن تجميع الخامات والأدوات اللازمة لكل خطوة فى العمل على حدة، فمثلا عند القيام بتقديم بيان عملى لطريقة إعداد طبق من الأطباق، يفضل تجميع الأوانى والخامات والأدوات، التى ستستعمل فى المرحلة الأولى من العمل على صينية، وتجميع الأدوات والخامات اللازمة للخطوة الثانية على صينية أخرى.. وهكذا، بحيث يسهل على مقدم البيان

العملي تنظيم عمله وعرض الأشياء التي يستعملها أمام المشاهدين، بدلا من ازدحام المكان بكل الأدوات والخامات.

وتصمم المنضدة التي يستخدمها المدرس لعرض البيان العملي، بطريقة تساعد على حسن ترتيب خطوات العمل، وعلى توضيح الرؤية للمشاهدين، فتصمم بمجموعة من الأرفف التي يسهل سحبها كالأدراج، لوضع الصواني المجهزة للعمل حسب ترتيب استعمالها، وإعادة كل صينية بما عليها من أدوات بعد الانتهاء منها، محافظين بذلك على مكان العمل أمام المشاهدين مرتباً وغير مزدحم؛ مما يساعد على تركيز الانتباه على كل خطوة أثناء العمل.

يتضمن الإعداد كذلك ترتيب المكان بحيث يسمح للمشاهدين رؤية العمل بوضوح، وهم جالسون إن أمكن، وتنظم الكراسي بحيث لا يحجب تلميذ الرؤية عن زميله.

بما أن البيان العملي هو عرض طريقة عمل شيء.. فيجب أن يتأكد المدرس من أن كل تلميذ يستطيع مشاهدة خطوات العمل جيدا،ولذلك يراعي توفير الإضاءة في الحجرة ، مع عدم وضع الإضاءة القوية البراقة التي تتعب العين وترهق المشاهدين.

يضطر المدرس أحياناً إلى إعداد نموذج مكبر لما يشرحه في البيان العملي؛ ففي درس عن عمل عروة أو غرزة تطريز مثلاً تستخدم المدرسة نسيجاً يختلف عما في أيدي التلميذات. وعليها عندئذ أن توضح هدف تكبير النموذج، وأنه لإيضاح خطوات العمل (أي إن هذا النموذج يعتبر وسيلة تعليمية)، وبعدها تمر المدرسة على التلميذات لإعادة الشرح على نموذج، يماثل في الحجم ما تقوم به التلميذات.

وعلى المدرس أن يتجنب، بقدر الإمكان، استخدام نماذج التلاميذ للشرح عليها، حيث يؤدي ذلك إلى حرمان التلميذ الذي يستخدم المدرس نموذجه من التمرين أو العمل، ويجوز هذا فقط إذا كانت هناك فرصة أمام التلميذ لتكرار الخطوة نفسها مرة أخرى. وكثيراً ما نشاهد التلاميذ يتسابقون لكي يقوم المدرس بالشرح والعمل في نماذجهم، وقد يؤدي ذلك إلى تكوين روح الاستغلال والاتكالية والأنانية بينهم.

بعد إعداد كل ما يلزم للبيان العملي من مكان وأدوات وخامات.. يقوم المدرس بوضع تخطيط زمني لمراحل العمل؛ فيحدد الوقت اللازم لكل خطوة في البيان العملي، وموعد

البداية والنهاية، والوقت المناسب لتوجيه أسئلة، والوقت المناسب لإشراك التلاميذ، والوقت المناسب لعرض أى وسائل تعليمية ستستخدم... إلخ.

ثانيا: القيام بالعمل:

يبدأ تقديم البيان العملى بمقدمة قصيرة، يشرح فيها المدرس أهداف البيان العملى بطريقة جذابة وشيقة؛ بحيث تثير انتباه المشاهدين وحماسهم لرؤية البيان العملى. وعلى المدرس أن يربط بين البيان العملى واحتياجات التلاميذ؛ مما يشعرهم بأهمية بل وضرورة هذا البيان، ومن المفضل أن تكون المقدمة بسيطة ومختصرة؛ حتى لا يضيع الحماس قبل بدء العمل، وعادة ما يوضح مقدم البيان العملى ما إذا كان يسمح بأسئلة خلال العمل، أم أنه يفضل أن تحدد فترة فى النهاية للاستفسارات والمناقشة.

فى البيان العملى أمام مجموعات كبيرة، يفضل تأجيل الأسئلة حتى النهاية، بينما لا مانع من تخلل الأسئلة والمناقشات للعمل فى حالة المجموعات صغيرة العدد.

عند تحديد المدرس لأهداف البيان العملى، عليه ألا يقتصر فقط على توضيح أنواع النشاط الذى ستقوم به، وإنما ينبغى أن يوضح أيضاً الأهداف والتغيرات السلوكية المراد إحداثها فى التلاميذ نتيجة لمشاهدة هذا البيان؛ بمعنى أن يعرف كل تلميذ مسئولياته، وما يتوقعه المدرس منه من سلوك إدراكى أو حركى أو وجدانى بعد مشاهدة البيان. ويؤدى هذا التوضيح للأهداف، التى تستهدف تركيز انتباه التلاميذ وحرصهم على توجيه الأسئلة الذكية، وتساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.

٢ - العمل أو التنفيذ:

من القواعد العامة التى تساعد على نجاح البيان العملى ما يأتى:

١ - توضيح خطوات العمل خطوة خطوة بدقة وبوضوح، وفى تسلسل. وقد يساعد تدوين تلك الخطوات على السبورة خطوة بعد الأخرى التلاميذ على تتبع العمل فى يسر.

٢ - مصاحبة الشرح للعمل فى كل خطوة؛ فيتحدث مقدم البيان العملى وهو يعمل، ويفترض الأسئلة المختلفة التى قد تدور بأذهان المشاهدين ويجيب عنها، وهو كذلك

يسأل بعض الأسئلة بهدف إثارة تفكير المشاهدين وتوقعهم للخطوات التالية، وللتفكير فى استعمالات مختلفة للعمل الذى ينفذ أمامهم.

٣- استعمال لغة مناسبة لسن ومستوى المشاهدين؛ بحيث يفهمها كل مشاهد.

٤- العمل بسرعة مناسبة لتوضيح كل خطوة؛ بحيث يمكن لكل مشاهد متابعة العمل.

٥- استعمال أدوات وأجهزة من الحجم والنوع نفسه، المتوقع أن يستعمله التلاميذ (وقد سبق الكلام عن هذه النقطة فى مرحلة الإعداد للبيان العملى).

٦- مراعاة اتجاه خطوات العمل، بحيث تتماثل مع اتجاه المشاهدين (وأيضاً سبق شرح هذه النقطة).

٧- مراعاة عرض خطوة واحدة أو إجراء واحد، يتضمن مجموعة خطوات مترابطة فى كل بيان عملى. بمعنى عدم تقديم إجراءات معقدة أو تطبيقات منوعة فى بيان عملى واحد. ويتوقف ذلك إلى حد كبير على عمر، ومدى نضج المشاهدين، فمثلاً قد يصعب على تلميذة المرحلة الثانوية أن تستوعب بياناً عملياً، تعرض فيه المدرسة طريقة رسم موديل على الباترون، وتشريح الباترون، ووضع أجزاء الباترون على القماش ثم قصه... ولن يؤدى ذلك إلى توفير الوقت كما قد يتراءى للبعض، وإنما هو فى الواقع مضيعة له؛ حيث إن المدرسة ستضطر لإعادة معظم هذه الخطوات لبعض التلميذات.

٨- يجب أن يلخص مقدم البيان العملى خطوات العمل من آن لآخر؛ حتى يسهل على المشاهدين متابعته.

٩- يجب أن يرى المشاهدون المنتج النهائى فى صورة متكاملة واقعية ؛ حتى يتمكن من أداء الخطوات نفسها وإنتاج المنتج نفسه.

١٠- قد يكون من المفيد إعطاء المشاهدين مذكرات مكتوبة عن خطوات العمل، وقد تكون رسوما توضيحية تمكنهم من متابعة العمل وفهمه..

ثالثاً: إنهاء البيان العملى :

بعد الانتهاء من تقديم البيان العملى، يقوم المقدم بإعادة تلخيص النقاط المهمة الواجب التركيز عليها، عند القيام بهذا العمل. وقد يوزع نماذج أو (عينات) مما أنتج على المشاهدين

لإبداء الرأى، قد ينهى المقدم البيان بشرح مزيد من الاستخدامات أو التطبيقات لما قدمه، ثم يفتح باب المناقشة أو الأسئلة من المشاهدين، ويتولى الإجابة عنها.

وفى دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) كثيراً ما يتيح البيان العملى فرصة للتلميذات لأداء العمل نفسه، أو لعمل تطبيقات مشابهة له، وقد يكون عمل التلميذات أو المعلم فى درس البيان العملى نفسه، أو فى دروس لاحقة.

(٦) استراتيجية المعمل أو التدريس المعملي Laboratory:

وتؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية التعلم من خلال العمل والتجريب والاكتشاف، ولذلك تعرف بأنها نشاط تعليمى مخطط بعناية، ويتعلق بتطبيق المعلومات الأساسية للتصرف فى موقف ما، أو حل مشكل معين، أو اكتشاف معلومات جديدة؛ لذلك فهى تعتمد على تهيئة البيئة التعليمية، التى تسمح للتلاميذ من العمل بأنفسهم، سواء أفراد أو فى مجموعات صغيرة.

ولعلنا نتفق أن الاستماع إلى محاضرة مهما كانت شيقة، أو متابعة بيان عملى مهما كان متقناً، لا يؤدى إلى تعلم مهارة ما؛ فلكى تتكون المهارة ـ وكما سبق أن أشرت عند تحليل الجانب النفسحركى - يتطلب الأمر بالضرورة ممارسة هذه المهارة والتدريب عليها؛ ليصل الفرد إلى مستوى الإتقان فيها.

والمعمل ـ كطريقة للتعلم ـ يتيح للتلاميذ فرصة التدريب العملى والممارسة؛ فالتركيز فى أهداف المعمل يكون على تكوين المهارات اليدوية والحركية بوجه عام. وليس المهم ماينتجه التلاميذ فى نهاية هذه النشاط التعليمى؛ أى فى نهاية المعمل، ولكن المهم هو الإجراءات والمراحل، التى يمر بها التلميذ خلال هذا الموقف التعليمى.

يتيح المعمل للتلاميذ فرصة التفاعل بين بعضهم البعض، خلال فترات التخطيط والتنفيذ والإنهاء؛ مما يكسبهم عادات سلوكية واجتماعية مرغوبا فيها.

المعمل هو الفرصة التعليمية، التى يستطيع التلاميذ خلالها تطبيق ما سبق لهم أن تعلموه من مدركات وتعميمات، وتجريب هذه المدركات فى مواقف جديدة، كما تتاح لهم الفرصة للابتكار والتجديد فيما تعلموه.

يتطلب المعمل من التلاميذ التعود على التخطيط وإدارة الموارد المتاحة من وقت وخامات و...إلخ؛ بحيث تتحقق الأهداف المنشودة من هذا النشاط التعليمى، وبمعنى آخر.. يتيح المعلم للتلاميذ فرصة التدريب على الأسلوب الإدارى فى التفكير والعمل، بما فى ذلك من اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتجريب، والبحث.

من مميزات طريقة المعمل فى التدريس خروج الموقف التعليمى عن الأنماط التقليدية التى يكون فيها التلميذ مستقبلاً فقط؛ فهو فى المعمل يتحرك، ويتعامل مع الأشياء الحقيقية، ومع الزملاء، ويرى بنفسه نتائج أعماله، ويتعلم من أخطائه... كل هذا يبعث على الحماس بين التلاميذ، ويزيد من رغبتهم فى التعلم وإقبالهم عليه.... وهذا شرط أساسى لحدوث التعلم.

ولكن.... يعتبر المعمل طريقة تدريس باهظة التكاليف؛ حيث يتطلب المعمل الجيد إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يؤدى العمل المطلوب؛ ويتدرب على المهارة المنشودة فى كل متكامل، وهذا بالضرورة يتطلب توفير الأجهزة والخامات التى تحقق ذلك. أما دروس المعمل التى يوزع فيها العمل بين التلاميذ بحيث يكون نصيب كل منهم خطوة واحدة أو مرحلة واحدة من العمل المتكامل، فهذا - للأسف - لن يؤدى إلى تحقيق أهداف المعمل بالنسبة للتلميذ. أقول للأسف؛ لأن هذا هو ما يحدث فى مدراسنا فى معظم الأحوال، عندما ندعى أننا نعلم عن طريق المعمل، فمثلاً فى درس من دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، لو أن كل ما أتيح من فرصة لإحدى التلميذات هو دهن صوانى البسكوت المفروض أن تتدرب على طريقة عمله... فهل تعلمت هذه التلميذة فعلاً أو تدربت، أو كونت مهارة فى عمل البسكوت؟ ولكن الإمكانات المادية تجبرنا على هذا الأسلوب فى التدريس، وهذا يحتاج منا وقفة تفكير.

تنظيم وإدارة دروس المعمل:

تتطلب طريقة المعمل تفكيراً وتخطيطاً مسبقين من المدرس، ومن المدرس والتلاميذ معاً إن أمكن؛ فهم يحددون أهداف المعمل، ويقررون متطلباته من أدوات وأجهزة وخامات، ويوزعون المسئوليات، كل ذلك قبل البدء فى العمل.

أحياناً يتبع المعمل درساً نظريًا، أو مشاهدة بيان عملى، أو قد يتبع مناقشات جماعية أو مجموعات صغيرة... إما فى اليوم الدراسى نفسه أو فى يوم لاحق. وأحياناً يكون المعمل؛ أى قيام التلاميذ بالعمل مصاحباً للبيان العملى، وبالتبادل مع خطوات ومراحل عمل من يقدم هذاالبيان.

عند بدء العمل فى درس معمل، يوزع التلاميذ حسب أهداف الدرس، ويكلف كل منهم بعمل محدد، ووفقاً لهذه الأهداف وللإمكانات المتاحة يكون العمل فردياً، أو ثنائياً، أو في مجموعات صغيرة. ويقوم المدرس أثناء العمل بدور الملاحظ والموجه للتلاميذ أثناء العمل، ويكون التوجيه على مستوى فردى، إذا لاحظ خطأ فى أداء أحد التلاميذ، أويكون توجيها جماعيا، إذا لاحظ شيوع هذا الخطأ فى الأداء. ومن المهم للغاية أن يتأكد المدرس من انتباه التلاميذ لما يلقيه عليهم من توجيهات؛ أى يجب ألا يوجه إليهم ملاحظات، وهم منشغلون عنه بأعمالهم.

والجدير بالذكر أن يقلل المدرس بقدر الإمكان من تدخله فى عمل التلاميذ، فلا ينوب عنهم فى أداء بعض خطوات العمل، ظناً منه أن يساعدهم؛ لأنه بذلك يحرمهم من فرصة الممارسة والتعلم.

فى نهاية درس المعمل.. لابد من إتاحة الفرصة للتقييم، ويكون التقييم فى ضوء أهداف الدرس، وألا يقتصر على المنتج النهائى، بل يجب أن يعتنى أيضاً بأسلوب العمل والسلوك بين الأفراد وحسن استخدام الإمكانات ... إلخ.

قد يكون التقييم من قبل المدرس أو يشترك معه التلاميذ فى هذا التقييم، وهذا هو الأفضل. ويتم تقييم المعمل بأساليب مختلفة، وذلك عن طريق الأسئلة والأجوبة، أو البطاقات الخاصة المعدة لذلك، أو عن طريق التقارير الفردية لكل تلميذ.

ولا شك أن طريقة المعمل تعتبر من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً فى دورس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بمجالاته المختلفة.

(٧) استراتيجيات التعلم الذاتي

وتتناول منها هنا:

(أ) التعيينات: assignments

من الاتجاهات الحديثة فى التدريس، والتى يتزايد استخدامها يوماً بعد يوم، تلك الاتجاهات التى تهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم، بدلاً من التركيز على تعليمه ماذا يتعلم. ولعل هذا الاتجاه يعتمد على فلسفة تربوية، تؤمن بأن الفرد الذى يتعلم طرق البحث مع الاعتماد

على النفس فى تحصيل المعرفة وفى تكوين المهارات، شخص يستطيع أن يستمر فى تعليم ذاته خارج حدود المؤسسات التعليمية وفى غيبة المدرس. وتتمشى هذه الفلسفة مع الحكمة الصينية القديمة المعروفة... إنك لو أعطيت فرد سمكة، فإنك تكون قد منحته طعام وجبة، أما إذا علمته كيف يصطاد فإنك تكون قد منحته طعامه لمستقبل بعيد.

من هذا المنطلق تبزغ طريقة التعيينات فى التدريس، والمقصود بالتعيينات هنا يختلف عن طريقة التعيينات التى تنسب إلى هلين باركهرست Helen Parkherst، والتى تعتبر طريقة لتنظيم محتوى المنهج؛ حيث يعتمد تنظيم المحتوى فى هذه الطريقة على تقسيم الموضوعات المقررة إلى أجزاء، ويكلف التلاميذ بدراسة الجزء الأول، وعندما ينتهى كل تلميذ من هذا الجزء يمتحن فيه. ثم يكلف بالجزء الثاني... وهكذا إلى أن ينتهي من دراسة كل موضوعات المقرر، ويتم ذلك تحت إشراف ومعاونة المدرس.

طريقة التعيينات التى أتحدث عنها هنا تعنى اعتماد المدرس فى بعض أجزاء المقرر الدراسى فقط على المجهود الذاتى للتلاميذ؛ من حيث تجميع المادة العلمية؛ أى إجراء بعض البحوث الفردية أو الجماعية، أو بعض الأعمال التطبقية اليدوية، وذلك خارج الوقت المخصص للمقرر الدراسى بجدول المدرسة.

تختلف أهداف التعيينات بعضها عن البعض الآخر؛ فقد تهدف أحياناً لتحصيل التلاميذ لمجموعة معلومات وحقائق علمية، حول موضوع معين، وقد تهدف إلى تشجيع التلاميذ على التفكير الاستقرائى، والتوصل إلى بعض المبادئ العامة والتعميمات، أو العلاقات بين أشياء أو أفكار معينة. ثمة هدف آخر من أهداف التعيينات، وهو إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير الابتكارى الخلاق، سواء على مستوى (التركيب) فى الجانب العقلى، أو على مستوى (الإبداع) فى الجانب المهارى. وقد يكون الهدف وجدانياً كإثارة (اهتمام) التلاميذ بقضية ما، أو لمساعدتهم فى الموازنة بين ما لديهم من قيم فى (تنظيم قيمى) مستقر. وهكذا.. يختلف التعيين حسب جانب النمو الذى يهدف إليه المدرس، والمستوى المنشود فى كل من هذه الجوانب.

ولعل من أهداف التعيينات أيضاً، أن الدراسة الفردية لبعض أجزاء المقرر الدراسى خارج زمن الدرس، توفر الوقت للاستفادة به فى تدريس موضوعات أخرى من المقرر، والتى تستلزم بالضرورة تدريسها عن طريق أنشطة تعليمية أخرى.

تنظيم التدريس بطريقة التعيينات:

كأى نشاط تعليمي.. تتطلب التعيينات تخطيطاً وتفكيراً مسبقين، يحدد فيهما المدرس موضوع التعيينات، وتوزيعها على التلاميذ، وتحديد المراجع والمصادر المطلوب الرجوع إليها، وكذلك تحديد التوقيت الزمنى اللازم للتعيين، وأيضاً كيفية تقديم التعيين عند إنهائه؛ بمعنى هل سيقدم التلميذ تقريراً شفهياً أم سيكون تقريراً كتابياً، أم سيتقدم بالعمل الذى نفذه... إلخ.

ولنجاح طريقة التعيينات يستلزم مراعاة بعض الأمور، لعل من أهمها ما يلى:

١ - وضوح التعيين وأهدافه ومراجعه وطريقة تنفيذه وطريقة عرضه.

٢ - إتاحة الوقت الكافى لتنفيذ التعيين المطلوب، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٣ - عدم المبالغة فى مطالبة التلاميذ بجهد ذاتى خارج المدرسة.

٤ - محاولة تكليف التلاميذ بتعيينات مشتركة بين أكثر من مادة دراسية.

٥ - التنويع فى أنواع التعيينات التى يكلف بها التلميذ، من حيث: طبيعتها، والمجهود الذى تتطلبه، وعدد من يشتركون فيها... إلخ.

٦ - الإشراف المستمر من قبل المدرس، ومتابعته لتقدم التلميذ فى أداء التعيينات المطلوب، ومبادرته بالمساعدة والتوجيه كلما احتاج الأمر.

وتستطيع مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) استخدام طريقة التعيينات فى موضوعات مختلفة؛ مما ينمى قدرة التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم فى التعلم، وتكسر بذلك حدة الطرق التقليدية فى تدريس هذه المادة.

(ب) التعليم المبرمج Programmed Instruction:

التعليم المبرمج طريقة للتدريس، تقسم فيها المادة الدراسية بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منتظمة فى تتابع، تتطلب كل خطوة منها استجابة إيجابية من التلميذ. وعن طريق التدعيم المتدرج لاستجابات التلميذ، وعن طريق تزويده بتغذية مرتدة، تتصل بصحة استجابته يتقدم التلميذ نحو تعلم ما قصد له أن يتعلمه.

عند تنظيم المادة الدراسية فى صورة خطوات صغيرة ـ كما سبق شرحه ـ يطلق عليها مصطلح (برنامج) أو مادة مبرمجة، يوضع هذا البرنامج فى كتاب أو فى آلة تعليمية، تسمح

وقد سبق أن ذكرنا أن مادة التكنولوجيا تعتمد فى دراستها على تنمية قدرات التلميذ على حل المشكلات بطرق ابداعية مبتكرة، ويصمم فى سبيل ذلك نموذج، يوضح خطوات العمل لحل المشكلة، يتبعه التلميذ أو مجموعة التلاميذ، حيث تعتمد مادة التكنولوجيا على العمل الجماعى.

(د) استراتيجية الاستقصاء Inquiry:

وتعتمد على إعمال العقل والتفكير، لتحليل المواقف، من خلال الحوار وطرح الأسئلة، ونقد المعلومات والبيانات، ومن هنا تتولد الأفكار الجديدة، وخاصة إذا اتيحت الحرية للتلميذ فى الحوار، وتوافرت له مصادر المعرفة؛ فيطور أفكاره ويعدل من آرائه فى ضوء المعطيات الجديدة؛ حتى يتوصل إلى مايصبو اليه.

وتعمل استراتيجية الاستقصاء على توجيه الجهد المبذول تجاه التلاميذ؛ لكى يتعلموا أن يفكروا بطريقة سليمة؛ بعيدة عن التحيز أو التعصب للرأى، ويزيد استعدادهم لتقبيل وجهات نظر مغايرة لرأى الفرد؛ لتكوين مفهوم صحيح عن الشيء المراد معرفته، وادراك أبعاده، ويتأكد ذلك من خلال ملاحظة المتشابهات، والربط بين الأحداث والأفعال والأشخاص، وكذلك عن طريق التأمل والاستنتاج.

ولا تنمو قدرات التلميذ الاستقصائية إلا فى ظل الحرية والأمان والثقة المتبادلة، بينه وبين المعلم وزملائه من التلاميذ.

(هـ) استراتيجية الاكتشاف Discovery:

ويقصد بالاكتشاف هنا أن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه، معتمداً على جهده وعمله وتفكيره، ولذلك نقول إنها من أهم الاستراتيجيات، التى تنمى التفكير، وكما تقول «هيلدا تابا» إن المدخل الاستكشافى يركز على مواجهة المتعلم بموقف مشكل، يوجد لديه الشعور بالحيرة، ويثير عنده عديداً من التساؤلات؛ فيقوم بعملية استقصاء، وبحث ليجد الإجابات عنها.

من خلال استراتيجية الاكتشاف يتعود التلاميذ الاعتماد على الذات، والتوصل إلى المعرفة والمعلومات من تلقاء نفسه. وليس بالضرورة أن تكون تلك المعلومات المكتشفة غير معروفة لأحد، ولكن المهم أن تكون جديدة بالنسبة لمكتشفيها.

وقد يكون الاكتشاف حرا، وقد يكون موجهاً، وذلك من خلال المثيرات والمنبهات، التى تساعد المتعلم على السير فى الاتجاه السليم، الذى يوصله إلى المعلومة التى يريدها. ولعل من أهم وسائل الاكتشاف الموجه تنمية القدرة على الملاحظة، واستخدام التعزيز بأنواعه المختلفة، فالتشجيع على الاستمرار فى العمل والمثابرة من عوامل نجاح الاكتشاف.

وتتم عملية الاكتشاف فى الطبيعة أو البيئة المحيطة، وقد تتم فى المعمل، أو فى المكتبة وحالياً امتدت إلى استخدام الأساليب التكنولوجية المتطورة، مثل: شبكات الكمبيوتر سواء المحلية أم الدولية Internet، وبذلك إمتدت حدود الاكتشاف إلى آفاق جديدة، ويجب أن نشجع هذا الاسلوب فى التعلم؛ فهو أسلوب التعلم فى المستقبل.

(٨) استراتيجيات اللعب Play Strategies:

اهتم المربون من قديم الزمان بفكرة التعلم عن طريق اللعب؛ خاصة بالنسبة للأطفال الصغار؛ حيث يعتبر اللعب بالنسبة لهم بمثابة العمل الموجه، والذى من خلاله يكتشف الأطفال البيئة المحيطة بهم، ويتعرفون مكوناتها ومقوماتها.

ومن الألعاب ما يتطلب العمل الجماعى والتعاونى، ومنها مايتطلب المنافسة، ومنها مايعتمد على المجهود الفردى. وبعض الألعاب تنمى القدرة على الملاحظة والاكتشاف، وبعضها ينمى الذاكرة، وبعضها ينمى التعبير، وبعضها الآخر ينمى الطلاقة. وبشكل عام.. فالتعلم القائم على اللعب ينمى الثقة بالنفس، كما تزيد الدافعية وحب التعلم.

والسؤال الذى نوجهه هنا هو: ما المبرر أن تكون العملية التعليمية جافة ثقيلة؟ وما الضرر إذا استطعنا أن نحقق ما نريده من أهداف، من خلال أنشطة تعليمية، تبعث البهجة والسرور بين التلاميذ؟ ومما يؤكد على أهمية استراتيجيات اللعب فى التعليم أن التعلم الذى يحققه المتعلم ـ من خلال هذه الاستراتيجيات ـ يتميز بالمشاركة الإيجابية من قبل المتعلم؛ لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى وجود عنصر الاستمتاع، أثناء الخبرات التعليمية، كما يتيح الفرصة لتكوين علاقات شخصية، تساعد على نمو الذات والمزيد من التوافق الاجتماعى، وهذا يتطلب تخطيطاً واعياً من قبل المعلم؛ ليختار ويصمم مواقف اللعب التى تتناسب مع سن التلاميذ ومرحلة نضجهم.

ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات ما يلي:

(أ) الألعاب التعليمية Games:

مع تطور التكنولوجيا الصناعية والتربوية، استحدثت ألعاب عديدة، يمكن استخدامها فى مواقف تعليمية مختلفة، وفى مواد دراسية مختلفة ولأعمار مختلفة. وهذه الألعاب بدأت تنتشر فى الأسواق، وإن كانت أسعارها ما زالت تميل إلى الارتفاع.

يستطيع المدرس أن يصنع بنفسه بعض الألعاب البسيطة، أو يشترك التلاميذ أنفسهم فى صناعة اللعبة أو تجميع متطلباتها، وهى بذلك لا تتكلف كثيراً، وتزيد من مشاركة وحماس التلاميذ وإيجابياتهم وتفاعلهم فى المدرس.

أنواع الألعاب التعليمية:

تختلف الألعاب التعليمية من حيث:

١- عدد الأفراد المطلوب اشتراكهم فى اللعبة، فهناك ألعاب فردية، وألعاب ثنائية، وألعاب جماعية. وهناك ألعاب تحتاج لفريقين أو أكثر للتنافس أو السباق على الفوز.

٢- الحواس التى يعتمد عليها فى اللعب؛ فهناك ألعاب تعتمد على النظر، وألعاب تعتمد على السمع، أو الشم، أو اللمس... ومنها ما تشترك فيه أكثر من حاسة، وكذلك هناك ألعاب تحتاج إلى حركات عضلية، وبعضها يعتمد على التفكير الذهنى.

٣- المكان اللازم لتنفيذ اللعبة؛ فهناك ألعاب تحتاج إلى مكان متسع يسمح للتلاميذ بالحركة، وبعضها يمكن تنفيذه فى حيز غير كبير.

٤- الزمن الذى يحتاجه تنفيذ اللعبة، فهناك ألعاب تحتاج إلى ساعات، وبعضها يحتاج إلى دقائق معدودة.

٥- الهدف من اللعبة، فهناك ألعاب تهدف إلى تنمية الجانب المعرفى، وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب المهارى، وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب الوجدانى عند التلاميذ. ولبعض الألعاب أهداف مركبة، أى تجمع بين جانبين من جوانب النمو. وبعض الألعاب يهدف إلى مستويات منخفضة من أهداف التدريس، وبعضها الآخر يهدف إلى المستويات المرتفعة من الأهداف.

أمثلة لبعض الألعاب التعليمية:

مسابقات:

يقسم تلاميذ الفصل إلى فريقين، أو ينتخب من بين التلاميذ فريقان، ويتبارى الفريقان في ذكر أسماء أكبر عدد من مصادر عنصر غذائى معين. ويحتسب للفريق الفائز نقطة، ثم عنصر غذائى آخر، ثم ثالث، ثم رابع و... هكذا حسب الوقت المتاح. تحسب نقط كل فريق، ويعرف الفريق الفائز.

يمكن تطبيق هذه اللعبة فى موضوعات كثيرة من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المختلفة، وتنوع طريقة المسابقة حسب أهداف الدرس. فمثلا مسابقة بين فريقين لترتيب مائدة طعام لوجبة معينة، أو ترتيب سرير، أو تجميل حجرة... إلخ.

ألعاب فردية:

مثل السلم والثعبان، أو الكلمات المتقاطعة، أو كلمة السر... وهذه الألعاب سهلة الإعداد ويمكن استخدامها فى دروس مختلفة... المطلوب من المدرس أن يكون واسع الخيال، محباً لعمله، ومستعداً لبذل بعض المجهود الذهنى؛ فى سبيل الوصول إلى مواقف تعليمية مفيدة وشيقة.

ألعاب جماعية:

مثل (عروستى) أو (الغلط فين) أو (بنجو)، وكلها ألعاب تعتمد على إعطاء وصف لأشياء معينة، ويكون الوصف على مراحل كما فى عروستى، وبتجميع هذه المراحل.. يصل المتسابق لمعرفة الشيء الذى يوصف له، أو يكون بالصفات التى تسرد عن الشيء لبعض الأخطاء، وعلى المتسابق أن يكتشف هذه الأخطاء، وهذا ما يحدث فى لعبة (الغلط فين).

أما لعبة (بنجو).. فتعتمد على وصف بعض الأشياء الموجود رسوم لها، أو أسماؤها على أوراق موزعة على أعضاء الفصل. وإذا وجد المشترك فى الورقة الموجودة أمامه رسما أو اسما للشيء الذى يوصف، يضع فوقه علامة... والفائز هو من يملأ ورقته بالعلامات.... بشرط أن تكون إجابته صحيحة.

ألعاب الورق (الكوتشينة):

وتستخدم في مجموعات صغيرة ولأغراض متعددة يحددها خيال ورغبة المدرس، وفيما يلي بعض الأمثلة:

مثال (١):

تستعمل أوراق من حجم مناسب، ويفضل أن تكون من الورق المقوى وبألوان مختلفة. يستخدم كل لون لأحد العناصر الغذائية ومصادره وفوائده للجسم.... ويطلب من التلميذ أن يجمع أوراق اللعب ذات اللون الواحد... ومنها يتعرف مصدر كل عنصر من العناصر الغذائية وفوائده للجسم.

الفكرة نفسها يمكن تطبيقها في درس اختيار الملابس .... وبتجميع الأوراق ذات اللون الواحد، تتعلم التلميذة أنواع الأزياء، التي تصلح للمناسبات المختلفة من حيث القماش والموديل......إلخ.

كذلك في تعليم الخيوط المستعملة في التطريز والحياكة، وأسمائها، واستعمالاتها، والإبر التي تستخدم معها.

مثال (٢):

لعبة ورق تستخدم لمراجعة بعض الدروس والتأكد من معلومات التلاميذ.... يعد المدرس ٥٢ ورقة من الورق المقوى من حجم كبير حوالي ٢٠×١٥سم. يرسم المدرس على الأوراق أو يكتب عليها أو يلصق عليها بعض الصور حسب قدرته ورغبته.. وقد يشترك التلاميذ في إعداد أوراق اللعب.

(أ) تلون نصف الأوراق بلون ما، والنصف الثاني بلون آخر... يكتب على أحد النصفين أسماء – مثلا– العناصر الغذائية، وعلى النصف الثاني أسماء مصادر هذه العناصر... توضع الأوراق في مجموعتين، كل مجموعة من لون واحد؛ بحيث تكون الأسماء المكتوبة إلى أسفل. يجلس التلاميذ في دائرة، وعلى كل منهم أن يسحب ورقة من كل مجموعة... إذا تصادف أن سحب عنصراً غذائياً ومصدره.. يضع الورقتين مكشوفتين أمامه، ويسحب التلميذ الثاني ورقتين بالطريقة نفسها وهكذا.. إذا اختلف المصدر عن العنصر يحتفظ بالورقتين للدور

الثاني فيستبدل واحدة منهما ويجرب حظه.. الفائز هو من يجمع أمامه أكبر عدد من الأوراق المكشوفة، والتي تمثل مصادر لعناصر غذائية معينة.

يمكن تنفيذ الفكرة في موضوعات أخرى كثيرة، مثل: مواصفات المنسوجات، أو صفات المسكن، أو استخدامات الأدوات، والأجهزة، أو أسماء الأخشاب... إلخ.

مثال (٣):

لعبة ورق؛ حيث يرسم على الأوراق – مثلاً – أسماء أطعمة مختلفة، وتوضع الكوتشينة بحيث تكون الرسوم إلى أسفل... من حق كل مشترك في اللعبة أن يسحب خمس أوراق، ويحاول أن يكون منها وجبه غذائية متكاملة.. إذا لم تكتمل الوجبة له أن يستبدل ورقة واحدة في الدور الثاني. أما إذا اكتملت.. فيضع الأوراق مكشوفة أمامه، ويستمر اللعب إلى أن يستخدم أحد المشتركين كل أوراقه فيكون هو الفائز.

يمكن تنفيذ الفكرة في موضوعات أخرى كثيرة، مثل: خصائص النمو في مراحل مختلفة، فتتضمن الأوراق (السن – الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية) وعند تجميع كل هذه الخصائص لسن معين يكشف المشترك أوراقه...

وعموماً.. يستطيع المدرس أن يخترع عديداً من اللعبات المسلية، التي تحقق له ديناميكية وتفاعلا في الموقف التعليمي، دون الإخلال بأهداف الدرس.

(ب) لعب الأدوار Role playig:

من تقنيات التدريس الحديثة التي بدأت تأخذ مكانتها بين الطرق التقليدية هي، طريقة تمثيل الأدوار. وتبين البحوث في علم التعليم أن هذه الطريقة ذات أثر فعال قوى في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي طريقة ممتازة في تعليم العلاقات والحساسية الجماعية. وبالإضافة إلى ذلك.. فإنها يمكن أن تثرى دراسات الشخصيات في أزمنة بعيدة أو أماكن بعيدة، مثل الشخصيات الأدبية والتاريخية والفنية.. إلخ. ولعل من أهم مخرجات هذه الطريقة في التدريس أنها تخلق في الفصل تفاعلا إيجابياً وحيوية، يسهم فيها جميع التلاميذ.

ومن الغريب أن كثيراً من المدرسين يتجنبون استخدام هذه الطريقة في فصولهم، إما خوفاً من عدم قدرتهم في التحكم في ضبط الفصل خلال هذه الفترات التمثيلية، أو لعدم معرفتهم الكافية بكيفية الاستفادة من هذه الطريقة في المواقف التعليمية المختلفة.

يمكن الاستفادة من هذا النشاط التعليمي فى مستويات مختلفة، وفقاً لثقة المدرس فى قدرته على تطبيقه. فى المستوى الأول وهو أبسطها.. يسأل المدرس التلميذ أن يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات التى يدرسها، ويعبر عن إحساس هذه الشخصية فى موقف من المواقف كما يتوقعه هو. مثلاً لو سألت تلميذة أن تصف شعور الفتاة التى اختيرت ملكة جمال للعالم، هذا طبعاً من وجهة نظرها هى ... أو تصف إحساس أول فتاة سمح لها بدخول الجامعة للدراسة.. إن هذه الفرصة التى يضع التلميذ نفسه مكان إحدى هذه الشخصيات، ويعبر عن أحاسيسها من وجهة نظره، تبعث الحياة فى هذه الشخصيات، وبذلك تزداد الحيوية والمناقشة فى الفصل.

المستوى الثانى فى تمثيل الأدوار أن يكلف المدرس بعض التلاميذ بتمثيل موقف تاريخى أو اجتماعى يدرسونه، وفى هذه الحالة يوزع التلاميذ أنفسهم على الأدوار، ويعطيهم المدرس فترة زمنية للاستعداد، بعدها يؤدون المشهد أمام زملائهم. يقوم المدرس فى هذه الحالة بدور المخرج؛ من حيث توجيه التلاميذ وضبط الفصل وإنهاء المشهد؛ ليفتح بعده باب المناقشة. ويستخدم هذا المستوى بكثرة فى دراسة التاريخ والأدب والقصص... إلخ.

أما المستوى الثالث فى هذه الطريقة.. فهو قيام التلاميذ بتمثيل مشهد، يعبر عن حياة أفراد أو أسر فى مجتمعات مختلفة؛ مثلاً عند دراسة نظام أو تقاليد وعادات الأسرة فى مجتمعات غير مجتمع المدرسة. يكلف التلاميذ بتمثيل أدوار أسرة، تعيش فى الصحراء، يتناقش بعض أفرادها حول المسكن المناسب لهم، أو فى الأطعمة التى يريدون تقديمها فى وليمة يستعدون لها.... وهنا تتاح الفرصة للتلاميذ بالإحساس بمدى تأثير البيئة الطبيعة والاقتصادية على تقاليد وعادات الأسرة. وبعد نهاية هذا المشهد.. يفتح المدرس باب المناقشة فى هذا الموضوع؛ ليشترك باقى التلاميذ فى الموقف التعليمى.

أما المستوى الرابع لاستخدام طريقة تمثيل الأدوار، فيكون بتكليف التلاميذ بتمثيل مشهد لموقف اجماعى يمس حياتهم الشخصية الحالية، كأن يقوم أحد التلاميذ بدور الأب المتشدد، وإلى جانبه تلميذ آخر بدور الأم الحنون المتسامحة، وأمامهم الابن يطالب ببعض المطالب الشخصية... ويدور الحوار التلقائى بين أعضاء هذه الأسرة لفترة قصيرة، يحددها المدرس. وفى نهاية المشهد التمثيلى يوجه المدرس الأسئلة للقائمين بالأدوار أولاً عن شعورهم أثناء تأدية هذا المشهد، ويفتح المناقشة أو الأسئلة والأجوبة مع باقى تلاميذ الفصل. وقد يرى المدرس أحياناً أن يكلف مجموعة التلاميذ التى قامت بالمشهد الأول بتبادل الأدوار وإعادة المشهد؛ حيث

ينقلب صاحب المطلب فجأة إلى المعارض له، وينقلب المعارض للمطلب إلى المتمسك به... وهكذا يستخدم التلاميذ مشاعرهم فى مواقف انفعالية مختلفة، تساعدهم على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بأحاسيسهم.

وهكذا.. يتبين أهمية هذه الطريقة فى تدريس المواقف الاجتماعية والمشكلات الأسرية، وأهميتها فى خلق جو من الحيوية والتفاعل والمشاركة الإيجابية من التلاميذ؛ مما يؤدى إلى تعلم أفضل.

(٩) استراتيجيات تدريس للذكاءات المتعددة

كلنا نؤمن بوجود فروق فردية بين التلاميذ ، تتضح فى مظهرهم الجسدى ، وفى طباعهم وميولهم ، وفى هواياتهم ..... كما تتضح فى أنماط تعلمهم . والمقصود بنمط التعلم هو الأسلوب والطريقة ، التى يفضلها المتعلم عند تقديم المحتوى الدراسى له ، والتى يتعلم من خلالها أسرع من غيرها من الطرق والأساليب .

وتتنوع أنماط التعلم بين التلاميذ فى الفصل الواحد ، فنلاحظ أن بعضهم يتعلم بسرعة إذا عرضت عليه المعلومات مصورة، والبعض يفضل الكلام المقروء، والبعض يفضل الاستماع أكثر من القراءة، وهناك من يفضل الأسلوب التجريدى الرياضى فى تقديم المعلومات، بينما يفضل البعض الأسلوب اللغوى الإنشائى... وهكذا. ومن هذا المنطلق أجرى جاردنر Gardner أبحاثه؛ ليحدد هذه الفروق بين الأفراد، واستطاع أن يميز بين ما أسماه سبعة أنواع مختلفة من الذكاء، وظهرت لنا نظرية الذكاءات المتعددة Multible Intelli-gences سنة ١٩٨٣ .

لقد عشنا على فكرة الذكاء الموحد ، لسنوات طويلة ، وبالتحديد منذ سنة ١٩٠٤ عندما توصل عالم النفس الفرنسى ألفريد بينيه Alfred Binet إلى اختبارات الذكاء ، التى يمكنها قياس نسبة ذكاء الأفراد بموضوعية وبقياس كمى ، هو ما يعرف بـ IQ . وبعد مرور ما يقرب من ثمانين سنة، يأتى هوارد جاردنر بنظريته ، التى يحدد فيها الذكاءات المتعددة ، ويعارض فيها فكرة مقياس واحد التحديد ذكاء الفرد . ويؤكد جاردنر أن هذه الذكاءات ليست مجرد قدرات أو مهارات ، أو مواهب ، أو استعدادات ، وإنما هى ذكاءات بكل معنى الكلمة . وقد حدد ثمانية معايير ، لابد من توافرها لتأكيد الذكاء ، وهو يفتح الباب لاكتشاف ذكاءات أخرى؛ شريطة أن تنطبق عليها المعايير التى حددها .

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة « نموذجاً معرفياً » ، يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما . وتركز هذه النظرية على العمليات ، التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل . وهكذا يُعرّف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد ، في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي .

وفي ضوء هذه النظرية ، وضع توماس أرمسترونج Thomas Armstrong كتابه بعنوان «الذكاءات المتعددة» ، داخل الفصل الدراسي سنة ١٩٩٤ ، وقدم لنا فيه مجموعة استراتيجيات ، تتناسب مع تلك الذكاءات المتعددة وتنميها .

وفيما يلي وصف مختصر لهذه الذكاءات ، مع سرد بعض استراتيجيات وطرق التدريس لكل ذكاء .

(أ) ذكاء لغوي Linguistic Intelligence

ويتمثل في القدرة على استخدام الكلمات بفعالية ، سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة . ويتمتع مالك هذا الذكاء بقدرة على إيجاد المترادف من الكلمات، وتركيب الجمل ، وإيجاد التشبيهات والتعبيرات المناسبة ، ويتقن كذلك النطق الصحيح والإلقاء ؛ بما يعطى للكلمات معناها . ومن استراتيجيات التدريس المناسبة لهذا الذكاء ما يلى :

* المحاضرة .
* المناقشات سواء فى مجموعات كبيرة أو صغيرة .
* العصف الذهنى .
* التعيينات الكتابية (البحوث والتقارير) .
* لعب الأدوار (الدراما والتمثيل – قراءة النص) .
* الألعاب التى تعتمد على الكلمات واللغة .
* المناظرات .
* المشاركة فى إصدار مجلة .
* عمل تسجيلات صوتية .
* القراءة الفردية أو الجماعية .

(ب) ذكاء منطقي رياضي Logical - Mathematical Intelligence

ويتميز مالك هذا الذكاء بالقدرة على استخدام الأرقام ، والتفكير المنطقى التحليلى . ويتضح هذا الذكاء فى الأسلوب المنظم الذى يتّبع سياقات واضحة مرتبة ، ويسهل على صاحب هذا الذكاء ملاحظة العلاقات سواء اللفظية أو الرقمية ، كما يسهل عليه تصنيف الأشياء والأفكار فى فئات أو مجموعات ، ويتميز بالقدرة على التوقع والتنبؤ فى ضوء معطيات محددة ، ويستنتج التعميمات ويضع الفروض ، ويختبرها بأسلوب علمى .

ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلى :

* حل المشكلات وخاصة الرياضية .
* الأسئلة السقراطية .
* التجارب المعملية .
* العمل الجماعى الذى يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً .
* الألعاب التعليمية التى تعتمد على المنطق .
* التعليم المبرمج بأنواعه .
* الاكتشاف .
* الاستقصاء .
* إجراء البحوث العلمية .

(جـ) ذكاء فراغي Spatial Intelligence

ويتمتع أصحاب هذا الذكاء بقدرة على تخيل الفراغات وتقدير أحجامها ، وتخيل أشكالها وألوانها ، ويكون لديهم إحساس قوى بالألوان والخطوط والأشكال والمساحات والعلاقه بين هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر . ويتمكن صاحب هذا الذكاء من القدرة على تمثيل الأحداث بصرياً بالوصف أو بالرسم ، والتعبير عن الأفكار بالخطوط والأشكال .

ومن الاستراتيجيات التى تناسب الذكاء الفراغى ما يلى :

* استخدام الوسائل التعليمية ؛ خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية .
* الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافى .

* التمثيل الدرامى وتصور الشخصيات .
* المشروعات الجماعية الإنشائية .
* تأليف القصص من الخيال .
* استخدام خرائط المعرفة .
* الاكتشاف الحر .
* المناظرات التى تتطلب خيالاً وإبداعًا .

(د) ذكاء حركي Bodily - Kineslhetec Intelligence

ويلاحظ على أصحاب هذا الذكاء استعمالهم لتعبيرات الوجه واليدين، بل والجسم كله أحياناً عند التعبير عن الأفكار والمشاعر ، كما أن لديهم مستوى عاليًا من المهارات اليدوية ؛ خاصة فى الأعمال الدقيقة مثل النحت وأشغال الإبرة أو الجراحة ، والأعمال التى تتطلب دقة فى الحركة مع تآزر بين الفكر والعين واليد . ويتمتعون كذلك بالمرونة والسرعة فى الإنتاج ، مع التوازن والقدرة على حسن التصرف والنشاط الحركى .

ومن الاستراتيجيات التى تناسب هذا الذكاء ما يلى :

* الممارسات العملية .
* المشروعات الجماعية .
* الرحلات والاكتشاف .
* لعب الأدوار والتمثيل المسرحى .
* التعلّم التعاونى .
* المعمل والتجارب المعملية .
* التعلم بالعمل والممارسة .
* الأنشطة الحركية والرياضية .
* المعسكرات الكشفية .

(هـ) ذكاء **موسيقى** Musical Intelligence

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على تمييز النغمات والألحان ، وتقليد الأصوات ، والتعبير الموسيقى سواء بالصوت الشخصى أو بإحدى الآلات . ويتصف هؤلاء الأفراد بحساسية واضحة للإيقاعات المنتظمة فى كل شيء ؛ خاصة الإيقاعات الموسيقية ، ومنهم من يتمتع بفهم الموسيقى كعلم وفن ، وينعكس هذا الفهم إما فى التطبيق العملى أى الغناء أو العزف ، أو على المستوى التحليلى الناقد أو كليهما .

ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلى :

* الغناء الجماعى .
* الاشتراك فى فرق للعزف أو الغناء .
* الاستماع إلى الموسيقى كخلفية للموقف التعليمى .
* تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح .
* الاكتشاف الحر أو الموجه لابتكار ألحان موسيقية جديدة .
* التعلم التعاونى .

(و) ذكاء **اجتماعى** Interpersonal Intelligence

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على العمل فى مجموعات ، والتفاعل بين الأفراد بإيجابية وفى سعادة . ويستطيع صاحب هذا الذكاء أن يقدر مشاعر الآخرين وعواطفهم ، ويفرق بين الحالات المزاجية للأفراد ، عن طريق ترجمة تعبيرات وجوههم ، أو الحكم على أصواتهم أو حركاتهم المقصودة وغير المقصودة . ويتصف مالك هذا الذكاء بقدرته على القيادة والتأثير على الآخرين ، وكذلك القدرة على الاستجابة المناسبة للآخرين .

ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلى :

* التعلم التعاونى .
* العمل فى مجموعات .
* المناقشات بأنواعها .

* المشروعات الجماعية فى المدرسة ، وفى البيئة المحيطة .

* الألعاب الجماعية .

* تمثيل الأدوار .

(ز) **ذكاء استقلالى** Intrapersonal Intelligence

يتميز مالك هذا الذكاء بفهم عميق للذات ومعرفة واقعية لجوانب القوة وجوانب الضعف فى شخصيته . ويقوم هذا الفرد بتحليل صادق لأحاسيسه الداخلية ولمزاجه ، ولطموحاته ورغباته، وهو يعرف مقاصده ، ويعرف تمامًا ما يدفعه إلى العمل وما يثبط رغبته ودافعيته . ويستطيع صاحب الذكاء الاستقلالى الإنجاز منفردًا ، ولا يعتمد كثيرًا على الآخرين ، كما أنه يستمتع بالعمل بمفرده ، ويتجنب الزحام والتجمعات . ويتصف بأنه كثير التأمل وعميق فى التفكير ، وغير متسرع فى إبداء الرأى أو اقتراح الحلول .

ومن الاستراتيجيات التى تناسب هذا الذكاء ما يلى :

* استراتيجيات التعلم الفردى .

* التعليم المبرمج .

* المشروعات والتعيينات الفردية .

* الألعاب الفردية التى تتطلب تركيزًا معينًا .

* الاكتشاف الحر .

* التجارب المعملية .

* إجراء البحوث .

(ح) **ذكاء عاطفى** Emotional Intelligence

وفى عدد حديث لمجلة Educational Leadership سبتمبر ١٩٩٦ ، نشر مقال بعنوان «حول الذكاء العاطفى» ، حوارًا مع دانيال جولمان Daniel Goleman ، ويشرح جولمان هذا النوع من الذكاء قائلا : إن من يتمتع بهذا الذكاء يتصف بعمق فهمه لمشاعره وأحاسيسه ، ويحسن استخدام هذا الفهم فى رغباته ، وفى حسن التصرف عند الغضب ، أو تحت ضغوط خارجية، وهو شخص متفائل متحمس ، مثابر ، دؤوب لتحقيق أهدافه ، وذلك جنبًا إلى

جنب مع مراعاته لمشاعر وأحاسيس الآخرين ؛ ولذا فهو محبوب اجتماعياً، يكوّن علاقات قوية مع المحيطين به .

وقد نلاحظ بعض التشابه بين سمات هذا الذكاء ، وما أطلق عليه جاردنر ذكاءً اجتماعياً. إلا أن جولمان يتوسع في إعطاء أمثلة لسلوكيات من يمتلك هذا الذكاء من الأطفال، من الشباب حتى الشيخوخة . ويؤكد على ضرورة تنمية هذا الذكاء منذ سنوات العمر المبكرة، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال .

والآن لنتوقف قليلاً ، ونتأمل فكرة الذكاءات المتعددة، ونتساءل هل هي فكرة جديدة تماماً ؟ أم أن لها جذوراً في أعماق تاريخ التربية وطرق التعليم؟

ولعلنا نتفق هنا مع ما قاله أرمسترونج نفسه من أن الذكاءات المتعددة كفلسفة، تقود إلى أن عمليات التدريس ليست جديدة، وإنما ترجع فكرتها إلى رواد التربية الأوائل، الذين نادوا بضرورة التنويع في أساليب التعليم، وعدم الاعتماد على مجرد الكلمة . فمنذ القرن الثامن عشر .. نادى الفيلسوف چان چاك روسو في كتابه الشهير «إميل» بأن الطفل يجب أن يتعلم من خلال العمل والممارسة، لا من خلال الكلمات ... كما نادى بستالوتزى بأهمية المنهج المتكامل، الذى يضم الجوانب العقلية والوجدانية والبدنية ؛ بحيث يتعلمها الطفل من خلال التجارب والخبرات المحسوسة . وحث فروبل على (الهدايا) ، وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية الملموسة، والتي اشتملت على لعبات تربوية، وأغانٍ، والعمل في الحديقة، ورعاية الحيوانات والطيور . وفي القرن العشرين نجد تربويين، مثل: ماريا منتسورى، وچون ديوى، ينادون بأساليب تدريس تعتمد على الذكاءات المتعددة . وحديثاً .. نجد استراتيچيات، مثل : التعلم التعاوني الذى يعتمد على الاعتماد المتبادل بين الأطفال في المجموعة الواحدة، وهذا يعني التفاعل الجماعي والعلاقات المتبادلة (الذكاء الاجتماعي) ، وفي الوقت ذاته .. تؤكد على المساءلة الفردية في أنواع أخرى من الذكاء .

وباختصار .. يمكننا القول بأن نظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على ما يجب أن يقوم به المعلم الناجح في الفصل من حيث تنوع طرق وأساليب تقديم الخبرات للتلاميذ . وكل ما هو مطلوب هنا أن يدرك المعلم، ويعي لماذا ينوِّع في هذه الأساليب وهذه الاستراتيچيات، وبأى هدف يكون هذا التنويع ، كما عليه أن يفهم لماذا تنجح استراتيچية ما مع بعض التلاميذ،

ولاتنجح مع البعض الآخر، كما تفيد هذه النظرية فى مساعدة المعلم فى توسيع دائرة استراتيچياته التدريسية ؛ ليصل إلى أكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم .

وقد تتطلب نظرية الذكاءات المتعددة من المعلم اهتماماً كبيراً عند تخطيطه لدروسه؛ فعندما يضع هدفاً ما يريد لتلاميذه أن يحققوه .. فعليه أن يفكر فى تنوع ذكاءات تلاميذ، وكف يمكنه أن يقدم درسه ؛ حيث يراعى كل هذه الذكاءات المتعددة فيسأل نفسه . مثلاً :

* بالنسبة لأصحاب الذكاء المنطقي ... كيف يمكنني الاستعانة بالأرقام أو الحاسبات، أو عمليات التصنيف، أو كيف أوفر لهم الفرصة لممارسة مهارة التفكير الناقد ؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء اللغوى .... كيف استخدم اللغة المقروءة أو المسموعة فى هذا الدرس ؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء الفراغي .... كيف يمكن استخدام الوسائل والتجربة، والألوان، والأعمال الفنية فى هذا الدرس؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء الموسيقى .... هل توجد فرصة استعمال الموسيقى بأى شكل فى الدرس، وما الإيقاعات التى يمكن إبرازها فى الدرس ؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء الحركى .... كيف يمكننى استخدام إشارات الأيدى، أو كيف يمكننى أن أتيح الفرصة للتلاميذ بالحركة، وأداء بعض الأعمال بعيداً عن مقاعد الفصل؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء الاجتماعى .... كيف يمكننى تشجيع التلاميذ على العمل فى مجموعات، أو مساعدة بعضهم للبعض الآخر .. أو عقد مناقشات وحوار بين التلاميذ؟
* بالنسبة لأصحاب الذكاء الاستقلالى .... هل أستطيع إعطاء الفرصة للأفراد أن يتخيروا أسلوب تعلمهم ؟ كيف أعطى الفرصة للتلاميذ للتعلم الذاتى؟ وما أشكال التعلم الذاتى التى يمكنني توفيرها للتلاميذ ؟

وهكذا .. يفكر المعلم عند تخطيط تدريسه، ويحاول أن يحقق أكبر قدر من هذه البدائل بحيث يثرى الموقف التعليمى، ويعطى الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم ؛ وفقاً لنمط تعلمه، وبمعنى آخر .. وفقاً لأنواع الذكاءات التى يتمتع بها.

الفصل العاشر

نظــرة مستقبليـة لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلــى)

فلسفة وبنية علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

تصور بنيان علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

* أولاً: ماوراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).
* ثانيًا: محتوى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).
* ثالثًا: الجانب التطبيقى أو التكنولوچى.

نظرة تقدمية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) والقضايا العالمية المعاصرة.

توجيهات عامة لمعلم/ معلمة التربية الأسرية(الاقتصاد المنزلي).

تكثر الأهداف المهارية فى الدروس العملية عنها فى الدروس النظرية، ولكن لا تنسى مطلقاً الأهداف الوجدانية، فهى مهمة وأساسية فى أى درس.

١٠ ـ راعى أن تختارى أهداف الدرس التى تعلم التلميذة، لا مجرد الحفظ والتذكر، وإنما تلك التى تدفعها إلى التفكير الاستدلالى والاستقرائى؛ بمعنى قدرتها على تطبيق ماتتعلمه، وتحليل وتقييم بعض المواقف التى ترتبط بالدروس، وتتناسب مع سنها.

١١ ـ ابتعدى عن أسلوب التلقين فى التدريس، وحاولى بقدر الإمكان إشراك التلميذات معك فى المناقشة، ومنحهن الفرصة والتشجيع للمبادأة فى النقاش وفى إبداء الرأى؛ فإن إيجابية التلميذات فى الموقف التعليمى ضرورية لحدوث التعلم.

١٢ ـ نوّعى بقدر الإمكان فيما تستخدمينه من أنشطة تعليمية من درس إلى آخر، حتى فى الدرس الواحد؛ لأن هذا التنويع يبعث الحيوية فى الدرس، ويبعد الملل عن التلميذات.

١٣ ـ لا تركزى فى شرحك وتدريسك على حرفية الألفاظ، بل ركزى على المعنى المقصود، مع محاولة استخدام التعبيرات والمصطلحات العلمية السليمة المرادفة لها.

١٤ ـ نظراً لطبيعة تداخل العملية الإدارية والجوانب الاقتصادية فى كل مجالات الحياة.. يفضل ألا تخصص المدرسة دروساً مستقلة لتعلم مدركات ومفاهيم هذا المجال، ومن ثم حاولى مساعدة التلميذات على فهم واستيعاب هذه المفاهيم، من خلال ربطها بالمجالات الأخرى.

١٥ ـ إن نجاح استخدام الوسائل التعليمية، ليس فى كثرة عددها، وإنما فى اختيار المناسب منها واستخدامه بطريقة فعالة. وعليك أن تهتمى باختيار واستخدام الوسائل التعليمية، التى تودى دوراً أساساً فى التدريس. وهناك فرق بين اللوحات التعليمية التى تستخدمها المدرسة فى الفصل أو المعمل بصورة دائمة، والوسيلة التعليمية التى تعلقها فى توقيت معين من الدرس، لتساعد على توضيح معنى معين أو شرح فكرة بذاتها.

١٦ ـ التقييم عملية أساسية فى التربية والتعليم، ويجب أن تكون عملية مستمرة ، يكتفى بالتقييم فى نهاية الدرس أو الوحدة، بل يجب أن يصاحب التدريس أولاً بأول؛ ليساعد المدرسة على تعرف اتجاه مسار العملية التعليمية، وهل هى متجهة نحو تحقيق الأهداف أم لا، وعندئذ تستطيع أن تقوّم هذا المسار، وتجرى أية تعديلات لتضمن تحقيق الأهداف.

تخطيط الدروس. وفيه توضيح لمعنى الوحدة التدريسية، وأهمية هذا التنظيم في مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بالذات.

٣ ـ من المهم أيضاً أن تطلعي على ما يدرس لتلميذات كل صف في المواد الدراسية الأخرى؛ لتعملي على الاستفادة منها، وعلى تحقيق مبدأ وحدة المعرفة بالنسبة للتميذة؛ مما يؤدى إلى تعلم أفضل.

٤ ـ اختارى محاور التدريس من واقع البيئة واهتمامات التلميذات، واجتهدى دائماً أن تربطي ما يدرس في المدرسة بحياة التلميذة الشخصية، سواء في البيت أو المجتمع بصفة عامة. أن فصل ما يدرس في ماد التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) عن الظروف البيئية المحيطة يحول الموقف التعليمي إلى موقف مصطنع لاصلة للتلميذة به، وبهذا تفقد حماسها ورغبتها في التعلم.

٥ ـ حاولى التجديد من سنة إلى أخرى فيما تخططين من وحدات، حتى لا يفقد تدريسك بهجته، سواء بالنسبة لك أو للتلميذات، ويساعدك هذا التغيير أيضاً على مواءمة الوحدات مع التطورات التي تحدث في المجتمع أو في البيئة المدرسية، ولامانع أن تستشيرى التلميذات أو الآباء والأمهات في الموضوعات أو المواقف، التي يرغبون أن تقدميها من خلال تدريسك..

٦ ـ عند تقديم الوحدة للتلميذات، استعرضى معهن ما سيدور فيها من أفكار وأنشطة تعليمية، واشرحي باختصار ما ستتعلمه التلميذات من هذه الوحدة وأهميتها بالنسبة لهن، إن هذا التقديم الشيق يثير حماسهن ورغبتهم في التعلم، وبالتالي استعدادهن لعمل كل ما يطلب منهن.

٧ ـ عندما تتسلسل دروس الوحدة التدريسية.. فمن المهم جداً توضيح الترابط بين هذه الدروس بعضها بالبعض، وبموضوع الوحدة ككل.

٨ ـ في نهاية العام الدراسي، لا بأس من تقييم ما تعلمته التلميذات في كل مجال من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، وذلك في ضوء أهداف الصف ككل.

٩ ـ عند اختيارك لأهداف الدرس، راعى أن تتضمن الأهداف جوانب النمو المختلفة للتلميذة؛ أى الجانب المعرفي والمهارى والوجداني. وذلك بلا شك يختلف من درس إلى آخر، فقد

والواقع أن معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تتميز عن غيرها من معلمات المواد الدراسية الأخرى، فى أن موضوعات تخصصها ترتبط ارتباطا وثيقًا بالحياة الفعلية والاهتمامات الشخصية للتلاميذ، وهذا يجعل المواقف التعليمية أكثر حيوية وواقعية؛ مما يؤدى إلى تعلم أفضل، ويساعد المدرسة فى نجاح مهمتها.

ومدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تشارك الأسرة بفعالية وبطريق مباشر فى تكوين عادات واتجاهات وقيم الأبناء، وذلك فيما يتعلق بالسلوكيات والأخلاقيات المرتبطة بجوانب الحياة الأسرية المختلفة.

وهى مسئولة أيضًا عن وضع البذور الأولى لتكوين المهارات الأساسية، اللازمة لكل فرد؛ لكى يسهم فى سعادة ورقى الأسرة. وهذه المهارات المهمة لابد وأن تبنى على أسس ونظريات علمية؛ حتى لا يتحول التعليم والتربية إلى عملية تدريب آلية، تفتقر إلى الفهم والتفكير العلمى السليم.

ومعلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) مسئولة عن دمج مفاهيم القضايا المعاصر فى تدريسها بأسلوب جذاب واقعى، دون افتعال أو إقحام فج؛ فنحن نعلم أن التعليم غير المباشر أقوى أثرًا من التعليم المباشر فى كثير من الأحيان.

والمدرسة التى تضع تلك المسئولية العظيمة بأبعادها وتبعاتها فى بناء الأسرة والمجتمع خلال تدريسها، وخلال تنفيذها لجوانب المنهج، ستحقق بلا شك الأهداف المنشودة، وتحقق نفسها ولرسالتهاالنجاح.

وفيما يلى بعض التوجيهات التى تساعد مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على النجاح فى عملها:

١ ـ من المهم جدًا قراءة شرح بنية المنهج، لفهم مكوناته من حيث: معناها وكيفية ترابطها بعضها بالبعض الآخر، ليس فقط على مستوى الصف الدراسى الواحد، وإنما على مستوى المرحلة التعليمية بأكملها. إن هذه القراءة الواعية توضح لك أهمية التسلسل والتدرج فيما تقدمينه لتلميذاتك من موضوعات، وتمنعك من التكرار من صف إلى آخر.

٢ ـ عليك أيضًا قراءة واستيعاب ما ورد عن تنظيم المنهج؛ حيث يدلك بدقة على طريقة تخطيط التدريس، سواء على مستوى التخطيط السنوى، أو تخطيط الوحدات، أو

والمحافظة عليها، سواء كانت موارد مادية أم بشرية، مع الاهتمام بالجوانب الاقتصادية في حياة الأسرة، وترشيد الاستهلاك، وتكوين مهارات الإنتاج للمشاركة في التنمية.

هذه مجرد بعض الأمثلة وغيرها كثير مما يؤكد على أن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) قادرة ـ أكثر من غيرها من المواد الدراسية الأخرى ـ على تناول القضايا المعاصرة، وتقديمها للبنات والأولاد بجرعات مناسبة، وفي سياقات ملائمة؛ مما يحقق الأهداف المنشودة.

ولكي تنجح المعلمة في ذلك.. عليها أن تكون واسعة الإطلاع فيما يتعلق بما يظهر على الساحة من موضوعات، يمكن أن تتناولها من خلال مادتها، وما تخططه من مواقف تعليمية متجددة، وبذلك تضمن أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تظل مادة حية، مطلوبة، ولها دور فاعل وإيجابي في العملية التعليمية. وإذا لم يتحقق ذلك، وظلت المعلمة متخلفة عن المستحدثات التربوية والاجتماعية، لا تقدم في تدريسها إلا الموضوعات القديمة، والتي لم تعد لها مكانة في المجتمع.. فإن مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ستصاب بالجمود والتخلف، وبالتالي يتضاءل موقعها بين المناهج الدراسية، وتقل ساعات تدريسها في الخطة الدراسية وقد تلغى نهائيا، وتقع المسئولية أساساً على عاتق معلمة التربية الأسرية.

توجيهات عامة لمعلم / معلمة
التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

نظراً للسرعة الرهيبة في تطور المجتمعات في العصر الحديث، وما يحدثه هذا التطور من آثار على حياة الأفراد وحياة الأسرة، وبما أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تهدف أساساً إلى مساعدة الأفراد في الارتقاء بمستوى معيشتهم ومعيشة الأسرة، وبالتالي في رفع مستوى المجتمع.. من أجل ذلك لم يعد ينظر إلى هذه المادة على أنها من مواد النشاط، أو من المواد التي تدرس خارج خطة الدراسة، وإنما تعتبر.. *ويجب أن تعتبر*.. ضمن المواد الأساسية؛ خاصة في مراحل التعليم العام.

هذه المكانة لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تستلزم بالضرورة اهتمام المسئولين على كافة المستويات في التربية والتعليم، فيجب أن تخصص لتدريسها الميزانيات اللازمة، وتعد لها المعامل الكافية، وتشترى وتعد لها الأدوات والوسائل التعليمية الملائمة.

وأعود فأقول إن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المتطورة قادرة على تضمين مفاهيم القضايا المعاصر، وفيما يلى بعض الأمثلة التي توضح ذلك:

* تعتمد التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على مفهوم أن الأسرة هى الخلية الأولى في بناء المجتمع، وأنه عن طريق بناء أسرة قوية، وأفراد أقوياء تضمن مجتمع قوي قادر على الحياة والتقدم والتنافس في القرن الحادي والعشرين، القائم على سرعة التطور والانفجار المعرفى والتكنولوچى.

* تتناول التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) قضايا التضخم السكانى وتنظيم الأسرة، وأثره على حياة الأسرة وبالتالى على المجتمع، وتتناول فى هذا المجال: أساليب تنظيم الأسرة، وصحة المرأة، والصحة الإنجابية، وصحة الطفل.

* تركز التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) فى مجال التغذية على الصحة والوقاية وعلاقة الصحة بالإنتاج، وحسن اختيار الغذاء والوجبات الصحية المتكاملة.

* تهتم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) فى مجال العلاقات الأُسرية بترسيخ التفاهم والحوار والديمقراطية، وأدب التعامل واحترام الاختلاف سواء فى الجنس أو اللون أو الدين أو النشأة، وعلاقة ذلك بمجتمع متماسك قوى، قادر على التقدم.

* تعتبر تربية الطفل من أهم محاور الدراسة فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، ويتضمن ذلك حقوق الطفل من جميع الجوانب، وأساليب تربيته وتنشئته، ويهتم هذا المجال بتنمية المهارات الحياتية اللازمة للفرد، سواء كانت مهارات عقلية أم يدوية أم اجتماعية.

* إن المسكن وتأثيثه وتجميله من المحاور الأساسية فى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، ويمتد الاهتمام فى هذا الجانب بدراسة البيئة بشكل عام، والمحافظة على مواردها وتنميتها وتجميلها، مع التركيز على دراسة أسباب ومصادر التلوث، وطرق الحد من تلوث البيئة، ودور الأفراد فى ذلك، مع توضيح علاقة سلامة وصحة البيئة بصحة الأفراد، ومستقبل العالم الذى أصبح قرية كبيرة، يتأثر كل ركن فيها بما يحدث فى بقية الأركان، ويؤثر فيها.

* تعتبر القدرة على اتخاذ القرارات السليمة العمود الفقرى لإدارة شئون الأسرة، وتركز التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على تعليم الأفراد مهارة اتخاذ القرار السليم فى كل جوانب حياتهم وحياة أسرهم ومجتمعهم، ويتطلب ذلك تعليم أسس استخدام الموارد،

يسمح بتناول عديد من المفاهيم المرتبطة بتلك القضايا المعاصر بأسلوب واقعي وعملى، ودون افتعال.

فإذا عددنا بعض القضايا، التى يهمنا أن ندمج مفاهيمها فى المناهج نقول:

* قضايا المرأة وحقوقها، ومنع التمييز ضدها ومقاومة كل الممارسات التى تضرها.
* قضية حقوق الطفل بجميع أبعادها الصحية والتربوية والاجتماعية.
* قضية التربية من أجل السلام والتنمية، ونشر مبادىء الديمقراطية والبعد عن العنف والتعصب.
* قضية حسن استخدام الموارد، وتنميتها، والمحافظة عليها.
* قضية إساءة استخدام الأدوية، وتعاطى المخدرات.
* قضية الاهتمام بالسياحة باعتبارها مصدراً للدخل القومى، وأهميتها لمستقبل الشعوب.
* قضية البيئة والمحافظة عليها وحمايتها.
* قضية الصحة بأبعادها المختلفة الوقاية والعلاج، وعلاقتها بالإنتاج.
* القضية السكانية ومشكلة التضخم السكاني، وعلاقتها بالتنمية.
* قضية الوعي القانوني والالتزام بالقوانين، ومعرفة الحقوق والواجبات.
* قضية التطرف بجميع أشكاله ومصادره، وأهمية احترام الأديان المختلفة.
* قضية احترام العمل وجودة الإنتاج والتنافس العالمى.

إن نظرة متأنية لهذه القضايا والتفكير التحليلى لمفاهيم كل قضية ومحتواها، مع استعراض شامل لمجالات علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) وأهداف ومحتوى كل مجال، ليؤكد الدور الفاعل والمهم الذى يمكن للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن تقدمه لخدمة هذه القضايا، من خلال مناهجها وطرق تدريسها على كافة المستويات والأعمار، سواء للبنات أو الأولاد ، وهو المبدأ الذى ننادى به، ألا وهو *جعل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) من المواد الدراسية الأساسية وأن يدرسها الأولاد والبنات فى مراحل التعليم العام من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.*

كما نقترح تضمين برامج إعداد المعلم ـ على كافة التخصصات ـ مقرراً شاملاً في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ، يعطى الموضوعات المناسبة التي تهم الطالب/ المعلم في مرحلة إعداده، وتنعكس على أدائه كمعلم مستقبلاً.

يهتم مجال المسكن وتأثيثه وأدواته بجميع النواحى المتعلقة بالمسكن الصحى ومتطلباته بالنسبة لحجم الأسرة وإمكاناتها، بكيفية تأثيثه وبتخطيط الأعمال المنزلية، ويتضمن كذلك أهمية اختيار مختلف الأدوات والأجهزة، التى توفر الوقت والجهد، وكيفية استعمالها وصيانتها.

وهكذا نجد أن الجانب العلمى يمثل مكانة مهمة فى جميع المجالات؛ لأن الأسس العلمية هى التى تمكننا من وضع القواعد السليمة وربط الظواهر بأسبابها، ولتعرف نواحى الخطأ والصواب فى التطبيق العملى.

ومن هنا يتضح أن النظرة التقدمية للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تتميز بما يأتى:

١ - تركيز الاهتمام على الأسرة وأوضاعها واحتياجاتها، وجعلها محور الدراسة.

٢ - الربط بين موارد الأسرة واحتياجاتها وأهدافها، وحجم الاسرة.

٣ - إعطاء أهمية كبيرة للجانب العلمى، ومسايرة أحداث القواعد العلمية الحديثة.

٤ - تطبيق الأسس العلمية عند تعليم المهارات العملية المرتبطة بشئون البيت والأسرة.

٥ - المرونة وسهولة التكيف للتغيرات والأوضاع، التى تمس حياة الأسرة والمجتمع.

ولعل أهم ما يميز المفهوم الحديث للتربية الأسرية هو أن مجالات هذا العلم لم تعد تدرس كمواد منفصلة تتولى تدريس كل مجال منها معملة، بل أصبحت معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تعد لتدريس كل هذه المجالات فى تداخل وترابط، يماثل ما يحدث فعلاً فى الحياة الأسرية. وعند تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، ويتطلب التصرف فيها معرفة هذه المجالات مجتمعة، ويتضح بذلك مدى ترابط هذه المجالات بعضها بالبعض، وتتضح علاقة هذا الترابط بالحياة الأسرية وبالمجتمع.

راجع ما سبق فى الفصل الرابع، عند الحديث عن تصميم الوحدات الدراسية.

التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) والقضايا العالمية المعاصرة:

سبق أن تناولنا موضوع كيفية دمج القضايا العالمية المعاصرة فى المناهج الدراسية، وقدمنا بعض الأمثلة فى التخصصات المختلفة. وأود أن أتوقف هنا؛ لأوضح كيف أن علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بمجالاته المختلفة يستطيع - أكثر من أى علم آخر - أن يخدم هذه القضايا المعاصرة، وأن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تتضمن عديداً من المواقع؛ مما

تؤثر على البيت والحياة الأسرية ، وبالذات على دور المرأة فى المجتمع . وأصبح علم الاقتصاد المنزلى الحديث (التربية الأسرية) علماً يختص بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع ؛ بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل .

من هذا المفهوم الحديث للاقتصاد المنزلى (التربية الأسرية) تغير مضمونه ؛ ولذلك ننادى بتغيير المسمى ليدل بواقعية على المضمون المتطور لهذا العلم؛ فنجد أن الدراسة توسعت وشملت مجالات كثيرة وعديدة ، هذه المجالات تدرس فى إطار واقعى مترابط، يتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة اليومية .

فمجال الطفولة والعلاقات الأسرية قد تطور ، وأصبح يهتم باحتياجات الأم والطفل من جميع الجوانب الصحية والاجتماعية والتربوية والنفسية فى مختلف مراحل النمو ؛ بهدف إعداد جيل سليم جسمياً وعقلياً ، يستطيع أن يقوم بدوره فى الأسرة والمجتمع .

ومجال الغذاء والتغذية الذى كان يهدف فى البرامج القديمة إلى إكساب الفتاة المهارة فى عمليات الطهى ، أصبح يتضمن قدراً كبيراً من الدراسات العلمية ؛ الخاصة بإنتاج الغذاء والقيمة الغذائية للأطعمة ، واحتياجات الأفراد الغذائية ، وكيفية تخطيط وإعداد وجبات ، تتمشى مع أصول التغذية السليمة ، وتأثير عمليات الإعداد والطهى على القيمة الغذائية .. إلخ . يضاف إلى هذا إكساب المهارة العملية فى كيفية إعداد وتقديم وجبات كاملة لمختلفة أفراد الأسرة ، فى حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة .

ومجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة من أهم المجالات التى أدخلت حديثاً فى مناهج الاقتصاد المنزلى ، وتكمن أهمية دراسة هذا المجال فى أنه يرتبط بباقى المجالات الأخرى ؛ فلابد من التخطيط الواعى فيما يتعلق بملابس الأسرة أو بغذائها أو مسكنها .. ويركز هذا المجال على ترشيد المستهلك ، الذى يهتم بتعليم الأفراد الاستغلال السليم للموارد المادية والبشرية المتاحة بالتخطيط السليم والوعى الكامل لمفهوم العملية الإدارية ، وأهميتها فى حياة الفرد والأسرة .

أما مادة الخياطة والتفصيل فهى تسمى فى البرامج الحديثة مجال الملابس والنسيج ، وهنا أصبحت دراسة النسيج ومصادره وتأثير مواد التنظيف وطرق الغسل عليه عنصراً مهماً فى الدراسة .. يضاف إلى هذا النواحى الجمالية والاجتماعية المرتبطة بالملابس، مع الاهتمام بالجانب العملى الخاص بعمليات التفصيل والحياكة والتطريز .

ثالثا : الجانب التطبيقي أو التكنولوجي

وفيه تتحدد المشكلات التى يهتم بدراستها العاملون فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وتخطط الاستراتيجيات ، التى يتبعها أصحاب المهن المختلفة المرتبطة بالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) فى تحديد هذه المشكلات ، والطرق التى يسلكونها لإيجاد حلول لها .

يتضمن الجانب التكنولوجى للعلوم التطبيقية تحديداً دقيقاً للأهداف المباشرة المطلوب تحقيقها ، وكذلك المهارات العملية المرتبطة بمجالات العلم المختلفة .

يتضح من الهيكل المقترح العلاقة التبادلية بين أجزاء هذا البنيان ، وكيف أن تلك الأركان الثلاثة هى أعضاء فى كل واحد لا يتجزأ . فلا شك أن ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يعطى التوجيهات التى تحدد، وتنتخب على أساسها المفاهيم والمدركات والتعميمات، التى تشكل محتوى العلم . كذلك نرى أن ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أيضاً يواجه الجانب التكنولوجى فى اختيار المشكلات والتفضيل بينها، واختيار أساليب حلها. ويرتبط المحتوى النظرى بالجانب التكنولوجى ؛ فهو يمده بالمعلومات والحقائق العلمية والنظريات ، التى يستخدمها فى تحديد أهمية المشكلات ، واختيار أساليب الحل المناسبة لها .

وتتفاعل هذه المكونات الثلاثة فى إطار من المتغيرات المجتمعية والاقتصادية والسياسية والعلمية ، سواء على المستوى المحلى أو العالمى ؛ حيث إننا أصبحنا نعيش فى عالم واحد ، تتأثر كل أسرة فيه بما يحدث فى كافة أرجائه .

نظرة تقدمية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

تبنى مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على أساس الحاجات الفعلية للأسرة والمجتمع. وإذا نظرنا إلى الأسرة واحتياجاتها وأوضاعها قديماً .. نجد أنها تختلف كثيراً عن احتياجاتها حالياً؛ ولذلك كان الاقتصاد المنزلى آنذاك قاصراً عن تعليم الفتاة المهارات العملية كإتقان إعداد الأطعمة وتقديمها وتفصيل وحياكة الملابس . ولكن مع التطور الاجتماعى والتكنولوجى والصناعى ، وتأثير هذه التطورات على احتياجات الأسرة المعاصرة ، لم يعد علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يقتصر على مجرد تعليم مهارات ، بل تعدى ذلك إلى الاهتمام بالدراسات النظرية لمسايرة التطور العلمى ، الذى وصلت إليه البشرية فى مجتمعنا المعاصرة ؛ فالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية التى تجتاح العالم بسرعة كبيرة ،

لمستقبل هذا العلم وصموده على مستوى العلوم والفنون الأخرى نفسها ، فى محاولة تفتيت أجزائه والنظر إلى مجالاته فى عزلة عن بعضها البعض ؛ لأنه عندئذ تغشونا الضبابية وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لأهداف هذا العلم ، وبالتالى بالنسبة لأساليب تحقيق تلك الأهداف . فدراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) هى دراسة لمشكلات الأسرة ، ومشكلات الأسرة دائماً تضم مجموعة متشابكة من هذه المجالات التى يحتويها هذا العلم ، يجب الإلمام بها فى تكامل ووحدة إذا أردنا للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن يأخذ مكانها كعلم متميز ، له أهدافه الخاصة والمميزة .

أما عن البحث العلمى وأساليبه فى التربية الأسرية ، فلا شك أنه يحتاج لوقفة تحليلية ، وإلى نظرة فاحصة لتقييمه واستنتاج اتجاهاته المستقبلة . وليس هذا مجال تلك الوقفة ، ولكن أكتفى هنا بالإشارة إلى أن هناك حاجة ملحة لبحوث ودراسات فى مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المختلفة ، وفى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ككل واحد ، بما يعود على العلم بالجديد من المعارف والحقائق ، وما يخدم أهدافه ويعضد مكانته كعلم يدرس فى رحاب الجامعة . وليس عيباً أن تجرى بعض تلك البحوث بالمشاركة مع علوم أخرى ، ولكن على المهتمين بالتربية الأسريه (الاقتصاد المنزلى) مراقبة وتوجيه تلك البحوث ، بحيث تزيد من قوة وأصالة هذا العلم ، بدلا من أن تضعفه وتسلبه كيانه ومبررات وجوده .

ثانياً : محتوي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

يشتمل هذا الركن من بنيان هيكل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على تحديد مجالات هذا العلم ، وتحديد أبعاد كل مجال منها ، ويحتوى كذلك على تحديد المدركات والأطر الأساسية لكل مجال ، والتى تكون فى مجموعها محتوى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ، ثم العلاقات بين هذه المدركات ، وتصاغ هذه العلاقات على هيئة تعميمات أو قواعد عامة أو قوانين أو نظريات ، من شأنها توضيح وتفسير مزيد من العلاقات بين المدركات الأساسية فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) . وتلزم بالضرورة عملية تنظيم وتنسيق وترتيب بين هذه المدركات والتعميمات ؛ لتتكون منها مجتمعة المادة النظرية للعمل . ينتج عن هذا التجميع مؤشرات وتوجيهات للجانب التطبيقى أوالجانب التكنولوجى للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) وهو الركن الثالث فى هذا الهيكل المقترح .

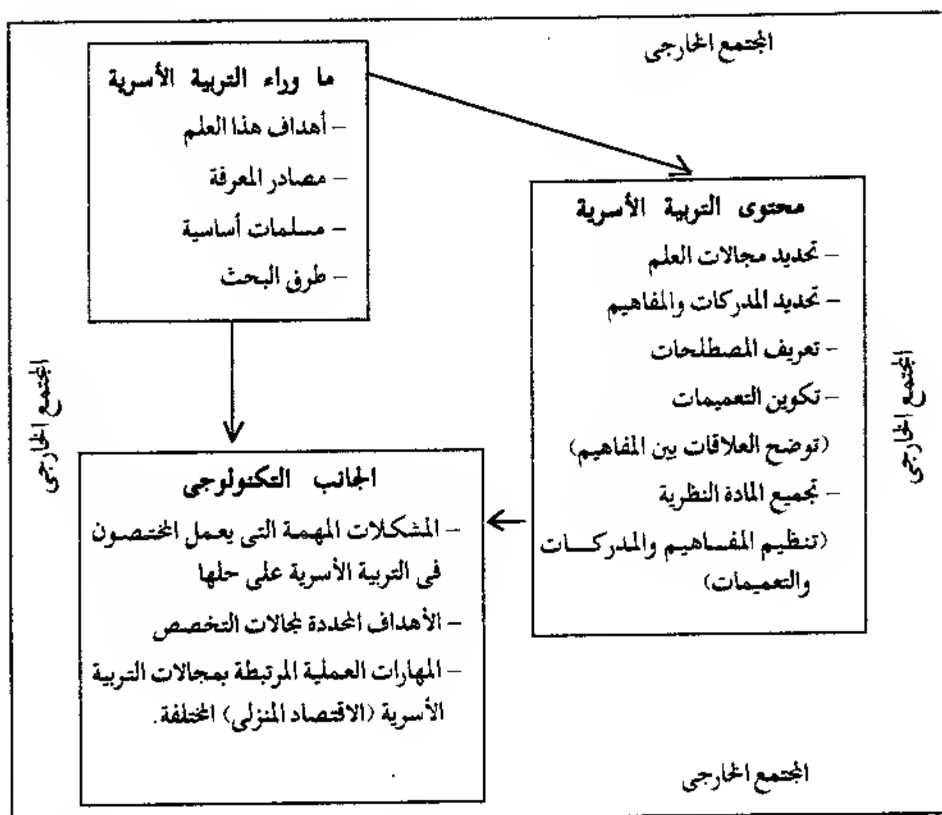
يبنى هذا التصور على أساس أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يستهدف فى المرتبة الأولى خدمة الأسرة ؛ باعتبارها الخلية الأولى للمجتمع . وعلى افتراض أن مساعدة الأسرة على إدارة شئونها على أساس من العلم والمعرفة ، من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية ، فيرتفع بالتالى مستوى المجتمع ككل .

ولا شك أن هناك مجالات عديدة تهتم بخدمة الأسرة ، فى جوانب حياتها المختلفة ؛ فهدف الطب هو خدمة الأسرة عن طريق رفع مستواها الصحى ، وتقديم الخدمات الوقائية والعلاجية للأفراد . وهدف التعليم هو خدمة الأسرة عن طريق رفع مستواها العلمى ، وتقديم الخدمات الثقافية والتربوية لأفرادها . وهدف العلوم التجارية والاقتصادية هو خدمة الأسرة عن طريق توفير احتياجاتها ، سواء بالتصنيع أو الاستيراد . وهكذا ... يمكننا أن نعدد كثيراً من ميادين الدراسة ، التى تستهدف - بطريق مباشر أو غير مباشر - خدمة الأسرة وأفرادها . فما الحاجة إذاً لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ؟ وما الدور المميز الذى يمكن أن يقوم به ، ولا يشاركه فيه غيره من ميادين العلوم والمعرفة الأخرى ؟

إن دور التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يتميز عن غيره من كل هذه الميادين الدراسية بأنه يجمع بين كل هذه الخدمات ، التى تؤديها تلك العلوم ، ولكن بصورة مبسطة . وعلى مستوى الحياة اليومية للأفراد وللأسرة . فالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تضم ضمن اهتماماتها وأهدافها مجالات مختلفة ، يمكننا تقسيمها إلى :

- دراسة الغذاء والتغذية .
- دراسة المسكن الأسرى ، بما فيه من مفروشات وأجهزة وأدوات .
- دراسة طرق إدارة الأسرة لمواردها واقتصادياتها .
- دراسة الملابس والنسيج .
- دراسة العلاقات الأسرية، مع التركيز على نمو الطفل ورعايته .

وعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) هو حصيلة كل هذه الدراسات ، مجتمعة على مستوى الأسرة ، ويجب التمسك بهذه النظرة الشاملة التى تنظر إلى أى من هذه الدراسات ، على أنها أجزاء فى كل واحد . وبناء على هذا التكامل بين مكونات علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يمكننا أن نرى أنه علم فريد فى نوعه ... علم تحتاجه الأسرة ، وبالتالى يحتاجه المجتمع ؛ لأنه يؤدى خدمة لا يشاركه فيها غيره . ويكمن الخطر - كل الخطر - بالنسبة

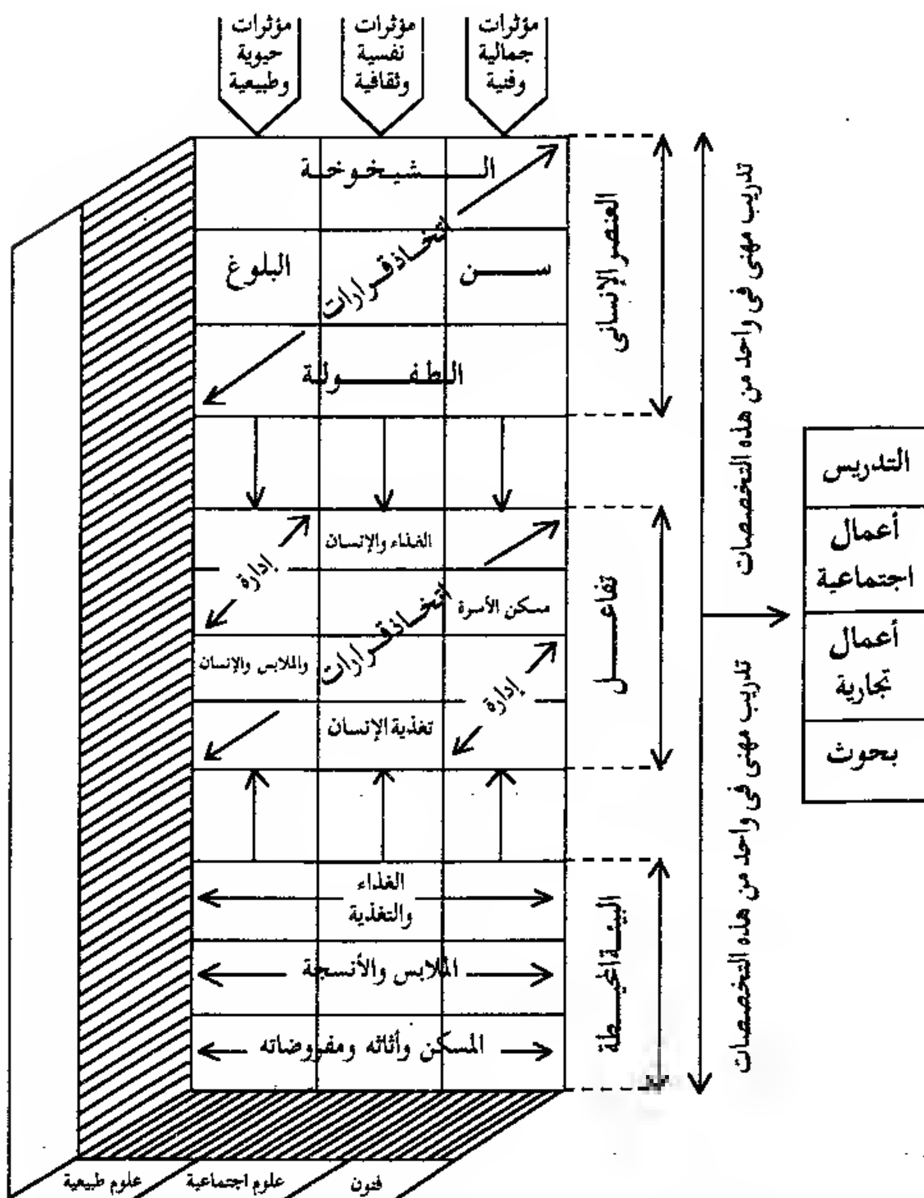


شكل (١٠-٢): هيكل لبنيان علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) لـ د.كوثر كوچك.

وفيما يلي شرح لمكونات هذا الهيكل :

أولا : ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

والمقصود بما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هنا هو الأهداف التي يسعى هذا العلم لتحقيقها ، والمسلمات التي حددت على ضوئها هذه الأهداف . وكذلك يشمل هذا المستطيل مصادر المعارف والمعلومات ، التي تعتمد عليها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في تحقيق أهدافها ، وتشمل أيضا أساليب وطرق البحث ، التي تستخدم في الحصول على المعلومات وتنظيمها وتجميعها.



شكل (١٠ – ١) : الهيكل البنيانى لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
كما تصورته د . كريكمور .

أما التفاعل بين الإنسان والبيئة وهو مجال دراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، فيدور حول اتخاذ القرارات وإدارة الموارد المختلفة ؛ بحيث تتحقق لأفراد الأسرة أهدافهم من سكن وملبس وتغذية فى مناخ من العلاقات الأسرية الطيبة السعيدة، والتى تتماشى مع قيم وأهداف المجتمع .

يتم هذا التفاعل تحت مؤثرات خارجية مختلفة، منها : المؤثرات الطبيعية، والمؤثرات الثقافية والاجتماعية، والمؤثرات الجمالية والفنية فى البيئة والمجتمع ككل .

وعلى مستوى الإعداد المهنى، تؤهل دراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) للعمل فى أالات التالية : التدريس – العمل الاجتماعى – الأعمال التجارية – البحوث .

تصور رقم (٢):

أما الهيكل البنيانى الذى تقترحه المؤلفة هنا، فهو تطوير لفكرة د. بروان، المشار إليها من قبل . ويقام الهيكل على افتراض أساسى هو أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) علم تطبيقى، وقد بنى هذا الافتراض على فكرة أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تضم مجموعة من المجالات، تعتمد جميعها على عديد من الموضوعات العلمية والأدبية والفنية، التى تهتم بطبيعتها بالظواهر والأحداث، تتصف بأنها مواد تجريبية، ومن أمثلة هذه الموضوعات: الكيمياء والطبيعة والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس و .... إلخ . وكذلك بنى افتراض أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) على أساس أنه علم مهنى ؛ بمعنى أنه يعد أفراداً للعمل بمهن معينة، تسهم فى حل مشكلات المجتمع، وتعود على أفراده بالخير . ولكى يؤدى هؤلاء المهنيون هذا الخير .. لابد لهم من حصيلة معرفية تكون خلاصة معارف ومعلومات، اكتشفت أو اختيرت ونظمت، ونسقت بواسطة بعض أعضاء هذه المهنة.

وعلى ذلك .. يمكن بناء هذا هيكل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) كعلم تطبيقى على أساس ثلاثة عناصر ، سأمثل كل عنصر منها فى الشكل (١٠ – ٢) بمستطيل. وتترابط مكونات هذه المستطيلات الثلاثة بعضها ببعض ، ويحيط بها جميعاً إطار يعبر عن البيئة المحيطة ؛ أى المجتمع الخارجى على النحو التالى :

تصور لبنيان علم التربية الأسرية
(الاقتصاد المنزلي)

لعل من أهم واجبات العاملين بعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن يتفقوا على بنيان متكامل لهذا العلم ... هيكل تتضح فيه العناصر الأساسية التى تشكل وتحدد هذا البنيان وهذا الكيان، كما تتضح فيه العلاقات والتداخل بين هذه العناصر بعضها البعض، وهذه مسئولية ضخمة وليست هينة . وقد ترجع صعوبة تحقيق هذا العمل المهم إلى أننا تعودنا أن ننظر إلى تخصصات فرعية، أو إلى بعض مجالات جزئية فى هذا البنيان المتكامل . وهذه النظرة الجزئية تفقد بصيرة التكامل والوحدة بين مكونات ومجالات هذا العلم المتعددة . وهى نظرة قاصرة ومحدودة.

وقد بذلت محاولات جادة فى سبيل وضع تصور متكامل لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، كانت منها الدراسة التى قامت بها د . مارجورى براون M. Brown، وأخرى قامت بها د . أنا كريكمور Dr. Anna Creckmore.

تصور رقم (١) :

اهتمت د . كريكمور فى تصورها لبنيان التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بتوضيح كونات هذا العلم على أساس أنه علم تطبيقى، يبنى على معلومات مشتقة من العلوم الطبيعية والاجتماعية والفنون، ويهتم – فى الدرجة الأولى ـ بدراسة التفاعل بين الفرد والبيئة القريبة ؛ أى بالبيت والأسرة . وقسمت البيئة القريبة إلى مكونات ثلاثة، هى : المسكن بمحتوياته من أجهزة وأدوات ومفروشات، وثانياً : الغذاء، وثالثاً : الملابس والأنسجة . وهذه تمثل حاجات الإنسان الأولية من مأوى وملبس ومأكل.

أما الإنسان الذى يتفاعل مع هذه البيئة .. فقد قسمته د . كجريكمور حسب الأعمال إلى ثلاث فئات أيضاً، هى : الطفولة وسن الرشد والشيخوخة، وهذه تمثل أعمار أفراد الأسرة المختلفة، شكل (١٠ – ١).

والمتوقع أن يبلغ العاملون فى هذا الميدان درجة من المعرفة الغزيرة والمتعلقة، بل والرائدة فى محتوياته، أعلى بكثير من معلومات ومعارف من هم خارج الميدان . وبما أن مجال المعلومات محدود .. مهما زاد، قل أم كثر، ضاق أم اتسع .. فلا بد لهدف المجال الدراسى إذاً من أن يتحدد، أو بمعنى آخر لا بد أن يتبلور تماماً.

العنصر الثانى فى أسس بنيان أى ميدان دراسة هو *مجموعة من المفاهيم والمدركات أو المتغيرات أو الأفكار التى يعتقد العاملون فى هذا الميدان أنها جديرة بالبحث وأنها مرتبطة بأهدافهم* . ومن هنا تنشأ مجموعة أسئلة متعلقة بهذه المفاهم المدركات وعلاقات بعضها ببعض، وتشكل هذه العلاقات بين المفاهيم المختلفة تنظيماً للمعارف، وتجميعاً للحقائق، وتوضيحاً للطريق الذى يحقق أهداف ميدان الدراسة . وللإجابة عن تلك الأسئلة المتعلقة بالبحث عن المعلومات وتجميعها وتنظيمها.. لابد من تحديد أساليب مناسبة للبحث والدراسة .

العنصر الثالث فى بنيان أى ميدان دراسة ـ خاصة المواد ذات الطابع التطبيقى ـ هو *توضيح علاقة هذا الميدان الدراسى بغيره من ميادين المعرفة والدراسة* ؛ فعلى الرغم من ضرورة وجود صفات ذاتية أو فردية أو خصائص معينة لكل ميدان دراسى تميزه عن غيره .. إلا أنه قد يشترك مع غيره فى بعض المفاهيم، وطرق البحث، حتى فى بعض القوانين والنظريات الناتجة عن البحوث، التى تشكل اهتماماً مشتركاً بين أكثر من ميدان دراسة واحد.

فما موقف علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) من هذه المحاولة التحليلية ؟ ما أهداف هذا العلم ؟ وهل هى واضحة ومحددة ومتفق عليها بصورة اجتماعية من العاملين فيه ؟ هل المدركات أو المفاهيم الأساسية، التى تكون مضمون ومحتوى هذا الميدان الدراسى معروفة ومفهومة ؟ هل مواضيع ومجالات البحث التى تعمل فيها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، أو التى يمكن أن يسهم فيها واضحة ومحددة ؟ هل علاقة هذا العلم بغيره من العلوم وميادين الدراسة الأخرى علاقة متفق عليها ومقبولة من كل الجهات المعنية ؟ إن كل سؤال من هذه الأسئلة يحتاج لدراسة صادقة وواقعية ؛ حتى تأخذ علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) مكانه بين العلوم والفنون والآداب، دون خلاف فى الرأى ودون سوء فهم من أحد، سواء عن قصد أو دون قصد، وهذه بلا شك مسئولية العاملين فى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أنفسهم .

إن الدور الحيوى الذى تقوم به الأسرة فى رقى المجتمع لا يمكن إغفاله ، وقدرة الأسرة على القيام بهذا الدور تتوقف على ما يناله أفرادها من تثقيف وتأهيل ، وما يحصلون عليه من علم ومعرفة ومهارة ترتبط بالتربية الأسرية ، فى إطار من القيم الحضارية والإسلامية والعربية .

لذلك يهتم علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بمساعدة أفراد الأسرة رجالا ونساء على إدارة شئونها ، سواء فى الحاضر أو فى المستقبل على أسس علمية؛ حتى يتحقق التقدم للمجتمع .

ومناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ـ بما تتضمنه من مجالات دراسية – تستطيع أن تسهم فى حل مشكلات البيئة ، وزيادة الوعى الصحى والغذائى ، ورعاية الأمومة والطفولة ، ورفع مستوى الأسرة إداريا واقتصاديا ، وتدعيم القيم والتقاليد المرتبطة بالحياة الأسرية التى تلائم المجتمع العصرى المتطور ، والتى تعمل على دفع عجلة التقدم فى هذا المجتمع . ويتم ذلك كله عن طريق تنمية شخصيات أفراد الأسرة تنمية شاملة وبصورة متكاملة متوازنة ، وإعدادهم كأفراد منتجين ، يعملون لخيرهم ولخير أسرهم ولخير أمتهم ولخير الإنسانية بعامة .

فلسفة وبنية علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

يستخدم تعبير الأسس الفلسفية هنا بمفهوم ، يختلف عن مفهوم كلمة فلسفة الذى استخدم فى القرن الخامس عشر وما قبله ، والذى يشير إلى تنبؤات وتوقعات غير معززة بالحقائق، عن الحق والحقيقة والواقع ومابعد الطبيعة . وإنما استعمل تعبير «الأسس الفلسفية» لتشير إلى الفرضيات الرئيسية . التى تحدد وتشكل أسس وقواعد أى ميدان دراسى . فالمعروف أنه لا يوجد ميدان دراسة فى فراغ، وإنما لابد أن يستند إلى مجموعة أفكار ومعتقدات، يؤمن العاملون فى هذا الميدان الدراسى أنها الحقيقة وأنها الخير . ومن هذه المعتقدات أو الفرضيات تنبع أساليب العمل وطرق البحث وموضوعاته، وتنبع أيضا محتويات هذا الميدان الدراسى أو هذا العلم .

ويبنى كل ميدان دراسة على مجموعة عناصر مترابطة ومتكاملة، *وأول هذه العناصر* هو هدف خاص أو رسالة معينة، توجه الدراسات المتخصصة لهذا الميدان لتحقيقها . والمفروض



نظرة مستقبلية

تناول هذا الكتاب - عبر فصوله المختلفة - اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس، وكانت الأمثلة والتطبيقات فى معظمها فى مجال علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ، والذى نناشد بأن يتطور مفهومه ، وأن يتغير بالتالى مسماه إلى « التربية الأسرية » ؛ حتى يعكس المسمى المفهوم المتطور لهذا المجال المعرفى والتطبيقى .

ونختتم الكتاب بهذا الفصل ، الذى نتوقف فيه أمام هذا التغيير المقترح لعلم الاقتصاد المنزلى ، لنشرح بنية هذا العلم وأهدافه ، ونوضح علاقته بالقضايا العالمية المعاصرة ، وبذلك نرسم صورة مستقبلية للتربية الأسرية ، سواء فى مناهج التعليم العام ، أو فى مرحلة برامج إعداد المعلم المتخصص فى هذا المجال .

ولعلنا نتفق على أن أهم عملية استثمارية تقوم بها أى دولة - مهما كانت مرحلة التنمية التى تمر بها - هى تنمية مواردها البشرية . إن ثروة أى شعب من الشعوب تكمن فى المهارات الإنتاجية الخلاقة التى يغرسها وينميهاالتعليم والتدريب فى أفراد الشعب . ولهذا تظل سرعة النمو الاقتصادى والاجتماعى معتمدة .. بدرجة كبيرة - على سرعة بناء وتنمية الموارد البشرية اللازمة لهذا النمو .

والاقتصاد المنزلى كعلم وميدان دراسة نشأ وتطور بهدف خدمة الأسرة والمجتمع ، ويركز اهتمامه على الأفراد ومدى تأثيرهم وتأثرهم فى الحياة الأسرية ، ثم الاهتمام بالأسرة كخلية أولى فى المجتمع ، فى صلاحها صلاح هذا المجتمع ... وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية ، وعن طريق الاهتمام بالحياة الأسرية يتحقق تقدم ورفعة المجتمع .

المراجع الأفرنجية

1- American Home Economics Association: Textile Hand Book, AHEA, Washington. D.C., 1967.

2- Babcock, G. Anl Ater, C:Study of Home Management Education, Camegie Press Carnegie Institute of Technology, Pittsburgh, Pennsylvania, 1960.

3- Bloom. B.S: Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Hand book I,Cognitive Domain, Mckay - New York.

4- Brown, M.M.: The Problem of Philosophical Grounds for Home Economics, A Speech Delivered at A Meeting of University Teachers of Home Economics, University of British Columbia, Vancouver, 1965.

5- Cagne. Robert M: The Learning of Principles, In Analysis of Concept learning, Academic Press, New York, 1966.

6- Callahan, Joseph F. & Clark, Leonard H. Innovations and Issues in Education, Planning for Conpetence, Macmillan Publishing Co, Inc., New York. 1977.

7- Callahan, Sterling. G,: Successful Teaching in Secondary Schools, Scott, Foresmam and Company, 1971.

8- Chamberlain, Valerie M. & Kelly, Joan M.Creative Home Economics Intsruction, Second Edition, Mc Graw - Hill, Inc., 1981.

9- Compton. Norma H,: Foundations of Home Economies Research, Burgess Publishing Company U.S.A. 1972.

10- Concepts and Generalizations: Their Place in High School Home Economics Curriculum Development, Report of a National Project, AHEA, Washington, 1987.

11- David A. Payne, The Assessment of learning D.C Heath and Company, lexington Massachusetts, Toronto London 1974.

12- David G.Armstrong, Developing and Documenting The Curriculum. Copyright 1989 by Allyn and Bacon U.S.A

13- East, Marjorie: Home Economics, Past, Present, and Future, Allyn and Bacon, INC. 1980.

ولا شك أن أسلوب وطريقة التقييم تنبع من طبيعة ومستوى الأهداف المرجوة؛ لذلك على المدرسة أن تستخدم من وسائل وأدوات التقييم ما يمكنها فعلا من تعرف مدى ماحققته التلميذات من أهداف، سواء على مستوى الدرس أو الوحدة أو الصف الدراسى ككل.

وبما أن غاية التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) أن تتعلم التلميذة سلوكا مفيداً، تمارسه فى حياتها فى الأسرة.. فمن الممكن عمل لقاءات مع الأمهات من آنٍ لآخر؛ للتحقق من أثر ما تعلمته التلميذة فى دروسك على سلوكها فى الأسرة.

إن هذا الترابط بين المدرسة والأسرة يفيد فى تقييم نتائج التعلم، وفى توضيح الاحتياجات الفعلية للتلميذات، فيما يتعلق بمادة تخصصك.

١٧ ـ المعارض المدرسية من الأنشطة التعليمية المهمة لكل المواد الدراسية، وعلى مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ـ مثلهامثل باقى المدرسات والمدرسين ـ أن تهتم بإقامة المعارض، التى تبين مجهود التلميذات ومدى استفادتهن من الدراسة.

ولكن من الضرورى أن تأخذ معارض التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) صبغة تربوية تعليمية.. بمعنى أن تدل وتوضح مراحل التعلم، ومن خلالها تتضح جوانب ومجالات هذه المادة وتداخلها، وأهميتها بالنسبة للتلميذات؛ فيجب ألا يقتصر المعرض على بعض المأكولات والملابس، وإنما لابد من تمثيل الوحدات التدريسية بتكاملها، وبما تتضمنه من جوانب التعلم المختلفة ،سواء الجانب المعرفى العلمى، أو الجانب المهارى الإنتاجى، أو الجانب الوجدانى بما ينميه ويكونه من عادات وأخلاقيات وقيم تربوية.

ومن الواجب أن تراعى المدرسة الأمانة العلمية فيما يعرض فى هذه المعارض؛ بحيث يكون فعلاً من عمل التلميذات أنفسهن؛ فالمعرض ليس تنافساً بين القدرات والمهارات العملية للمدرسات شخصياً، وإنما هو تنافس بين قدراتهم ومهاراتهم على تعليم التلميذات، وتربيتهم تربية أسرية شاملة.

وعلى المدرسة أن تتمسك بهذه المبادىء التربوية، وتعمل على إقناع الآخرين بها وبأهميتها، وهى بذلك تسهم فى توضيح الاتجاهات الحديثة فى مناهج وتدريس **التربية الأسرية**.

14- Fleck, Henrietta: To Word Better Teaching of Home Economics, The Macmillan Company, New York, 1968.

15- Gerald R.Firth, Richard D.Kimpston, The Curricla Continum in Perspective, F.E.Peacock Publishers. Inc. Copyright 1973.

16- Grazie, A,D & Sohn, David A.: Programs, Teachers and Machines, Bantam Matrix Edition, New York, 1964.

17- Grazia, A.D. & Sohn, David A.: Revolution in Teaching: New Theory. Technology, and Curricula, Bantam Matrix Edition, New York, 1964.

18- Gronlund, Norman E.: Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. The Macmillan Company, New York, 1970.

19- Hall, Olive A. & Paolucci, Beatrice: Teaching Home Economics, Second Edition. John Wiley & Sons, INC, New York, 1970.

20- Hayman, John I., & Napier, Rodney N,: Evaluation In The Schools: A Human Process for Renewal, Wadsworth Publishing Company, INC., Belmont, California, 1975.

21- Hoganeamp, E. & Buehric, E.B. (eds) Home Economics Education, Home. Making Aspect Grades 7.12. Subject Field Series Bulletin D.7. Illinois Curriculum Programme, Illinois, 1966.

22- Home Economics Seminar, a Progress Report July 24 - 28, 1961, French Lich, Indiana.

23- Howard Gardner, The Unschooled Mind, Bacic Books. New York, 1991.

24- Issues in Family Economics, Froccedings of a National Conference June 21 - 23. 1967. AHEA. U.S.A.

25- Kouchok, K. H.: Curriculum: Development For Home Economics Extension Workers At Diploma Levee, In Report on FAO// ECA/ SID a Seminar. Addis Ababa, FAO, Rome, 1972.

26- Kouchok, K. H.: Conceptual Teaching in Home Economics in Report on the FAO/ SIDA Workshop For Intermediate - Level Instructors in Home Economics FAO, Rome, 1974.

27- Kouchok, K. H.Preparation of Instructional Objectives, Joumal of the

Faculty of Education, No. 2, March, 1970, Cairo, Ain Shams University Press.

28- Krathwohl. D.R. Bloom, B S. & Masia, B.B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Hand book 2, Affective Domain, Mckay, New York, 1964.

29- Landsheere, V.D. Evaluation in Education: International Progress, An Intenational Review Series Pergamon Press Oxford, Volume I, Number 2. 1977.

30- Lauren B. Resnick &. Leopold E. Klopfer Toward The Thinking Curriculum: Current Congress Research, ASCD 1989.

31- Levit, Martin: Curriculum, The Board of Trustees of The University of Illinois, U.S.A., 1971.

32- Mager, Robert F.: Preparing Instructional Objectives, Lear Siegler Inc, Fearon Publishers Belmont, California, 1961.

33- Markle, Susan & Tiemann, Philip: Conceptual Learning and Instructional Design. The Journal of Educational Technology, London: Councils and Education Press Ltd. Vol. L. No. 1 , 1970.

34- Marvin Cetron - Margaret Gayle, Educational Renaissance St, Martin's Press, New York. 1991.

35- Meehner, Francis: The Teaching of Concepts and Chains in Iustructional Design: Readings Merrill, D. (Ed) Prentice - Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.

36- Michael J. Dunkin & Bruce J, Biddle: The Study of Teaching, Holt, Rinehart and winston, INC. U.S.A 1974.

37- Nicholls, S. Howard & Nicholls, A,: Creative Teaching, an Approach to the Achievement of Educational Objective, George Allen Unwin Ltd, 1975.

38- Rees, Ann M. (Ed.,) Journal of Consumer Studies and Home Economics, Vol. I., No. I, Blackwell Scientific Publications, Oxford, 1977.

39- Saylor, J. Galen & Alexander, William M: Curriculum Planning For Modren Schools, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1954.

40- Sefein, Naim A.: Meaningful Instructional Objectives, Bureau of Educational Research and Serrices. Colloge of Education Memphis, State University Memphis, Tennessee, 1971.

41- Simpson, E.: The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain, Urbana, University of Illinois, 1966.

42- SIU, Learning in Home Management, Unpublished Carbondale Illinois, 1972.

43- Sockett, Hugh: Designing The Curriculum, Open Books Publishing Limited, London, 1976.

44- Thomas Armstrong, Multiple Intelligences in The Classroom, ASCD, Alexandria, 1994.

45- Tuc Kman Bruce W.: Conducting Educational Research, Harcourt, Brace Jooanovich, Inc., U.S.A, 1972.

46- Wilma S. Longstreet, Harold G. Shane, Curriculum For New meillennium. Copyright 1993 by Allyn 8 Bacon. U.S.A.

المراجع العربية

١ ـ أحمد حسين اللقانى: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨١ .

٢ ـ أنصاف نصر وكوثر الزغبى: دراسات فى النسيج، مكتبة سيد عبدالله وهبه، القاهرة، ١٩٧٢ .

٣ ـ ديوبولدب فان دالين: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٩ .

٤ ـ سعد مرسى أحمد، التربية والتقدم، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧ .

٥ ـ فاروق عبدالفتاح مرسى: علم النفس التربوى، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١ .

٦ ـ فؤاد أبوحطب وآمال صادق: علم النفس التربوى، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠ .

٧ ـ علي محمود عويضة: الموسوعة الغذائية، عالم الكتب، القاهرة.

٨ ـ علية عابدين: دراسات فى المرأة والأزياء، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٩ ـ كوثر حسين كوچك: أهداف التدريس، تصنيفها: صياغتها صياغة سلوكية، دولة الإمارات العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم والشباب ١٩٧٨ .

١٠ ـ ــــــــــــ الإدارة المنزلية، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٠ .

١١ ـ ــــــــــــ مقدمة فى علم التعليم! عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧ .

١٢ ـ ــــــــــــ المدركات والتعميمات. دراسة تحليلية للمدركات الأساسية والتعميمات فى الاقتصاد المنزلى واستخداماتها فى التدريس، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧ .

١٣ ـ ــــــــــــ لولوجيد، سكينة الزيدى: عالم المرأة، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦ .

١٤ ـ ــــــــــــ المرجع فى التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤ .

١٥ ـ د. مارجريت دايرسون؛ استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار التركى للنشر والتوزيع ـ مشروع مدارس الظهران الأهلية لتطوير القراءة ـ ط١، ١٩٩٥م، المملكة العربية السعودية.

١٦ ـ محمد أحمد سلطان: الألياف النسيجية، سلسلة الكتب الهندسية، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٧٢ .

١٧ ـ محمد الهادى عفيفى وسعد مرسى أحمد: قراءات فى التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣ .

١٨ ـ محمد رضا البغدادى: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق فى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨١ .

الفهرس

رقم الإيداع ٣٥٤٤/ ١٩٩٧
ISBN
977-232-103-3